
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

# KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN SOSYAL ETKİLEŞİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

**Gökhan Şengün**

**DOKTORA TEZİ**
**ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2018**

# TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

## YAZARIN

Adı : Gökhan

Soyadı : ŞENGÜN

Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : 22/10/2018

## TEZİN

Türkçe Adı: Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Etkileşim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of the Effectiveness of the Social Interaction Program Applied to the 4th Grade Students in Primary Schools Ongoing Integration Class

# ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gökhan ŞENGÜN

İmza: ……..

# JÜRİ ONAY SAYFASI

Gökhan ŞENGÜN tarafından hazırlanan "Kaynaştırma Sınıfına Devam Eden İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Etkileşim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

Okulöncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

**Başkan:** Prof. Dr. Emine Nilgün METİN

Çocuk Gelişimi ABD, Hacettepe Üniversitesi ……

**Üye:** Prof. Dr. Ümit DENİZ

Okulöncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

**Üye:** Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Okulöncesi Eğitimi ABD, Gazi Üniversitesi ……

**Üye:** Dr. Öğretim Üyesi Arif YILMAZ

Okulöncesi Eğitimi ABD, Hacettepe Üniversitesi ……

Tez Savunma Tarihi: 16/10/2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

# TEŞEKKÜR

Bu yoğun çalışma sürecinin her anında desteğini ve yardımlarını esirgemeyen, kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum danışmanım Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK hocama en içten şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, görüş ve önerileriyle çalışmama çok değerli katkılar sunan hocalarım Prof. Dr. Emine Nilgün METİN'e, Prof. Dr. Ümit DENİZ'e, Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ'a ve Dr. Öğretim Üyesi Arif YILMAZ'a çalışmanın çeşitli aşamalarında desteklerini benden esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR ve Dr. Öğretim Üyesi Ömür ÇOBAN hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Bunun yanında, deneyimlerini ve görüşlerini benimle paylaşan ve araştırmanın yürütülmesinde ve tamamlanmasında bana yardımlarını sunan değerli arkadaşım Dr. Mehmet Tufan YALÇIN'a ve manevi desteğini her zaman yüreğimde hissetiren sevgili anneme, babama ve kardeşlerime, veri toplama sürecine katkıda bulunan meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, doktora eğitimim sürecindeki yoğunluğumdan dolayı ihmal ettiğim sevgili eşim Hülya ŞENGÜN'e ve canım çocuklarım Gökçe ŞENGÜN'e, Nehir ŞENGÜN'e ve Mete ŞENGÜN'e verdikleri destek ve moralden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

# KAYNAŞTIRMA SINIFINA DEVAM EDEN İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNE UYGULANAN SOSYAL ETKİLEŞİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

**(Doktora Tezi)**

**Gökhan ŞENGÜN**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**Ekim, 2018**

## ÖZ

Bu araştırmada, kaynaştırma sınıfına devam eden ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP)'nın etkililiği incelenmiştir. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşim düzeyini artırmak için program hazırlanmıştır. Bu amaçla geliştirilen programın öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyini artırmada etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Mamak ilçesindeki orta sosyoekonomik düzeye sahip resmi ilkokullar arasından tesadüfî yöntemle seçilen bir ilkokuldaki 4.sınıfta öğrenim gören 30'u kız (16'sı deney grubu, 14'ü kontrol grubu) ve 28'i erkek (15'i deney grubu, 13'ü kontrol grubu) toplam 58 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, deney-kontrol grubu, öntest, sontest ve izleme testini içeren yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu araştırmada, Odak Grup Görüşmesi, Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R (ASDÖ-R), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ) uygulanmıştır. Çalışmanın deney grubuna seçilen sınıfta yer alan öğrencilere haftada 2'şer saat olmak toplam 13 haftalık program uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere program uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Programın uygulanmasından sonra aynı ölçekler deney ve kontrol grubundaki öğrencilere tekrar verilmiştir. Sontestin uygulanmasından bir ay sonra da deney ve kontrol grubundaki öğrencilere izleme testi yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile değerlendirilmiştir. Programın

deney grubundaki normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin empati düzeylerinde artış olmamasına karşın kız öğrencilerin empati düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca normal gelişim düzeyine sahip deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, kardeş sayısına, doğuş sırasına, anne-baba öğrenim düzeyine, anne-baba çalışma alanına ve ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, sosyal etkileşim, sosyal kabul, empati, algılanan sosyal destek.

Sayfa adedi : XVII + 176

Danışman : Doç. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

# INVESTIGATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE SOCIAL INTERACTION PROGRAM APPLIED TO THE 4TH GRADE STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS ONGOING INTEGRATION CLASS

**(Ph. D Thesis)**

**Gökhan ŞENGÜN**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**October, 2018**

## ABSTRACT

In this study, the effectiveness of the Gazi Integration Environment Social Interaction Program (GKOSEP) that applied to primary school 4th grade students who were ongoing into the inclusive class was examined. The program was prepared to develop social interaction skills for the students who have normal development level to inclusion students. It was investigated whether the program developed for this purpose was effective in increasing the level of social interaction of students or not. The study group consisted of 30 girls (16 of them in experimental group and 14 of them in control group) and 28 boys (15 of them in experimental group, 13 of them in control group,) totally 58 students who were studying in the 4th grade in a primary school selected by random method among the official primary schools with middle socioeconomic level in the province of Mamak in the educational term 2016-2017. Semi-experimental design consisting of pre-test, post test and follow-up test, measurement of experimental and control group was used to determine the effectiveness of this program. In this study, Focus Group Interview, Personal Information Form, Social Acceptance Scale, Perceived Social Support Scale, Empathy Scale for Children and Adolescents were used. The program, 2 hours in a week totally 13 weeks, was applied to the students in the experimental group. While the program was applied to the students in the classroom that was determined as experimental group of the research, the program was not applied to the students in the control group. After the implementation of the program, the same scales re-applied to the two groups. One month later after the post test, retention test was applied to these two groups. SPSS program was used to analyse the collected data. It was seen that the program was a significant effective on the social acceptance of the boys and girls who have normal development in the experimental group. Moreover, it was found out that there was an increase in the empathy level of girls although there was no increase in the empathy level of boys. Besides this, it was

determined that there was a significant increase in the social support level of boys and girls who have normal development in the experimental group. The study found that the students who participated in the semi-experimental study did not differ significantly in social acceptance, empathy and perceived social support levels compared to the number of siblings, birth order, parents education level, parent work area and average income level of the family.

Keywords :Special education, integration education, social interaction, social acceptance, empathy, perceived social support.

Page Number : XVII + 176
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

# İÇİNDEKİLER

**TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU** ..... i
**ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI** ..... ii
**JÜRİ ONAY SAYFASI** ..... iii
**TEŞEKKÜR** ..... iv
**ÖZ** ..... v
**ABSTRACT** ..... vii
**İÇİNDEKİLER** ..... ix
**TABLO LİSTESİ** ..... xvi
**ŞEKİLLER LİSTESİ** ..... xix
**SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ** ..... xx
**BÖLÜM 1** ..... 1
**GİRİŞ** ..... 1
**1.1. Problem Durumu** ..... 1
**1.2. Araştırmanın Amacı** ..... 4
**1.3. Araştırmanın Önemi** ..... 4
**1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları** ..... 7
**1.5. Araştırmanın Varsayımları** ..... 8
**1.6. Tanımlar** ..... 8
**BÖLÜM 2** ..... 10
**KURAMSAL ÇERÇEVE** ..... 10
**2.1. Kuramsal Çerçeve** ..... 10
**2.1.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırmayla İlgili Tanımlar** ..... 10
**2.1.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi** ..... 11
**2.1.3. Özel Eğitimin ve Kaynaştırmanın Temel İlkeleri** ..... 14
**2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri** ..... 15
***2.1.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma*** ..... *15*

*2.1.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma* ..... *15*
*2.1.4.3. Tersine Kaynaştırma* ..... *15*
**2.1.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları** ..... **16**
*2.1.5.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Yararları* ..... *16*
*2.1.5.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Düzeyine Sahip Öğrencilere Yararları* ..... *17*
*2.1.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Ebeveynlere Yararları* ..... *18*
*2.1.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları* ..... *18*
**2.2. Bilişsel Sosyal Kuramlar** ..... **18**
**2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı** ..... **19**
**2.2.2. Sosyo-Bilişsel Kuram** ..... **21**
**2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı** ..... **22**
**2.3.1. Sosyal Kabul ve Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörler** ..... **23**
*2.3.1.1. Sosyal Kabulde Akranların Rolü* ..... *24*
*2.3.1.2. Sosyal Kabulde Ebeveynlerin Rolü* ..... *24*
*2.3.1.3. Sosyal Kabulde Öğretmenin Rolü* ..... *25*
**2.3.2. Sosyal Etkileşim ve Sosyal Etkileşimi Etkileyen Faktörler** ..... **26**
**2.3.3. Sosyal Uyum ve Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler** ..... **27**
**2.4. Empati** ..... **28**
**2.4.1. Empati Kavramı ve Tarihçesi** ..... **28**
**2.4.2. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri** ..... **29**
**2.4.3. Empatinin Gelişmesi ve Empatinin Doğası** ..... **29**
**2.4.4. Bilişsel ve Duyuşsal Empati** ..... **30**
**2.4.5. Empatinin Gelişimi** ..... **30**
**2.5. Algılanan Sosyal Destek** ..... **31**
**BÖLÜM 3** ..... **34**
**İLGİLİ ARAŞTIRMALAR** ..... **34**
**3.1. İlgili Araştırmalar** ..... **34**
**3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar** ..... **34**
**3.1.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar** ..... **43**
**BÖLÜM 4** ..... **49**
**YÖNTEM** ..... **49**
**4.1. Araştırmanın Modeli** ..... **49**
**4.2. Çalışma Grubu** ..... **50**

**4.2.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler ..... 50**
**4.3. Veri Toplama Araçları ..... 53**
**4.3.1. Kişisel Bilgi Formu ..... 54**
**4.3.2. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) ..... 54**
**4.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ..... 54**
**4.3.4. Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ) ..... 55**
**4.3.5. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP) ..... 56**
***4.3.5.1. GKOSEP'in Genel Amaçları ..... 56***
***4.3.5.2. GKOSEP'in Dayandığı Kuramlar ..... 56***
***4.3.5.3. GKOSEP'in Geliştirilmesi Süreci ..... 56***
***4.3.5.4. Pilot Uygulama ..... 60***
***4.3.5.5. GKOSEP'in Uygulanması ..... 60***
***4.3.5.6. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı'nın İçeriği ..... 63***
***4.3.5.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması ..... 69***
**4.4. Verilerin Analizi ..... 71**
**BÖLÜM 5 ..... 72**
**BULGULAR VE YORUM ..... 72**
**5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 72**
**5.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 72**
**5.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 73**
**5.1.3. Sosyal Kabul Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 76**
**5.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 80**
**5.2.1. ÇEÖ Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 81**
**5.2.2. Empati Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 81**
**5.2.3. Empati Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 85**
**5.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Bulgular ..... 88**
**5.3.1. ASDÖ-R Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 88**
**5.3.2. Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 89**

**5.3.3. Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular ..... 93**

**5.4. Cinsiyetin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 96**

**5.4.1. Cinsiyetin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 96**

**5.4.2. Cinsiyetin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 98**

**5.4.3. Cinsiyetin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 101**

**5.5. Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 103**

**5.5.1. Kardeş Sayısının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 103**

**5.5.2. Kardeş Sayısının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 105**

**5.5.3. Kardeş Sayısının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 107**

**5.6. Doğuş Sırasının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 108**

**5.6.1. Doğuş Sırasının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 108**

**5.6.2. Doğuş Sırasının Göre Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 110**

**5.6.3. Doğuş Sırasının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 112**

**5.7. Annenin Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 113**

**5.7.1. Annenin Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 113**

**5.7.2. Annenin Öğrenim Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 115**

**5.7.3. Annenin Öğrenim Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 117**

**5.8. Babanın Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 118**

**5.8.1. Babanın Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 118**

**5.8.2. Babanın Öğrenim Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 120**

**5.8.3. Babanın Öğrenim Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 122**

**5.9. Annenin Çalışma Alanının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 123**

**5.9.1. Annenin Çalışma Alanının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 123**

**5.9.2. Annenin Çalışma Alanının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 125**

**5.10. Babanın Çalışma Alanının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 128**

**5.10.1. Babanın Çalışma Alanının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 128**

**5.10.2. Babanın Çalışma Alanının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 130**

**5.10.3. Babanın Çalışma Alanının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 131**

**5.11. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 133**

**5.11.1. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 133**

**5.11.2. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 135**

**5.11.3. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular ..... 137**

**BÖLÜM 6 ..... 140**

**SONUÇ VE ÖNERİLER ..... 140**

**6.1. Sonuç ..... 140**

**6.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 140**

***6.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesine İlişkin Sonuçlar ..... 140***

***6.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar ..... 141***

***6.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar ..... 141***

**6.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 141**

***6.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Uygulama Öncesi Sonuçlar ..... 141***

*6.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Empati Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar ..... 142*

*6.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Empati Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar ..... 142*

**6.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 142**

*6.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesine İlişkin Sonuçlar ..... 142*

*6.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar ..... 143*

*6.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar ..... 143*

**6.1.4. Cinsiyete Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 143**

*6.1.4.1. Cinsiyete Göre Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 144*

*6.1.4.2. Cinsiyete Göre Empati Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 144*

*6.1.4.3. Cinsiyete Göre Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 144*

**6.1.5. Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 144**

**6.1.6. Doğuş Sırasına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 145**

**6.1.7. Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 145**

**6.1.8. Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 145**

**6.1.9. Annenin Çalışma Alanına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 145**

**6.1.10. Babanın Çalışma Alanına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 146**

**6.1.11. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar ..... 146**

**6.2. Öneriler ..... 146**

**6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler ..... 146**

**6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler ..... 147**

**KAYNAKLAR ..... 148**

**EKLER** ..... **167**
**Ek 1. Kişisel Bilgi Formu** ..... **168**
**Ek 2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu** ..... **169**
**Ek 3. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı Oturum Örneği** ..... **170**
**Ek 4. İzin Yazıları** ..... **173**

# TABLO LİSTESİ

Tablo 1 *Araştırma Deseni* ..... 50

Tablo 2 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Yüzde ve Frekans Dağılımı* ..... 51

Tablo 3 *GKOSEP'in Hazırlanması Süreci* ..... 57

Tablo 4 *Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulünde İhtiyaç Duydukları Eğitime Yönelik Frekans Dağılımı* ..... 60

Tablo 5 *GKOSEP Çalışma Takvimi* ..... 62

Tablo 6 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 73

Tablo 7 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest–Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 74

Tablo 8 *Deney Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 75

Tablo 9 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 76

Tablo 10 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 77

Tablo 11 *Deney Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 78

Tablo 12 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Testi Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... *78*

Tablo 13 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 81

Tablo 14 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 82

Tablo 15 *Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 84

Tablo 16 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 85

Tablo 17 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 86

Tablo 18 *Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest-İzleme Testi Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 86

Tablo 19 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest-İzleme Testi Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 87

Tablo 20 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 89

Tablo 21 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 90

Tablo 22 *Deney Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest-Sontest Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 90

Tablo 23 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 92

Tablo 24 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* ..... 93

Tablo 25 *Deney Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest-İzleme Testi Toplam Puanlarına Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 94

Tablo 26 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest-İzleme Testi Toplam Puanlarına Göre U-Testi Sonucu* ..... 95

Tablo 27 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 96

Tablo 28 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 98

Tablo 29 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları* ..... 101

Tablo 30 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 104

Tablo 31 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 106

Tablo 32 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 107

Tablo 33 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 109

Tablo 34 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 111

Tablo 35 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 112

Tablo 36 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 114

Tablo 37 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 116

Tablo 38 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 117

Tablo 39 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 119

Tablo 40 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 121

Tablo 41 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 122

Tablo 42 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 124

Tablo 43 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 125

Tablo 44 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 127

Tablo 45 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 129

Tablo 46 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 130

Tablo 47 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 132

Tablo 48 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 134

Tablo 49 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 136

Tablo 50 *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları* ..... 138

# ŞEKİLLER LİSTESİ

*Şekil 1.* Sosyal kabul düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları .....80
*Şekil 2.* Empati düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları .....88
*Şekil 3.* Algılanan sosyal destek düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları.....95

# SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

| | |
|---|---|
| MEB | Millî Eğitim Bakanlığı |
| GKOSEP | Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı |
| SKÖ | Sosyal Kabul Ölçeği |
| ÇEÖ | Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği |
| ASDÖ-R | Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu |
| SED | Sosyo Ekonomik Düzey |
| BEP | Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı |
| KBF | Kişisel Bilgi Formu |

# BÖLÜM 1

# GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına, araştırmanın varsayımlarına ve araştırmada yer alan önemli tanımlara yer verilmiştir.

## 1.1. Problem Durumu

Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler sonucunda, günümüzde kaynaştırma öğrencileri genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin aynı eğitim ortamlarında eğitim alması şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitiminin, eğitimde yer alan tüm paydaşlar açısından yararları bulunmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler bulunduğu ortama uyum sağlama konusundaki yetersizlik yaşamaktadırlar. Bunun üstesinden gelinebilmesi için de toplumun özel eğitim ihtiyacı olan bireyleri kabullenmesi ve onlara yönelik olumlu yaklaşım içinde bulunması gerekmektedir (Orel, Zerey ve Töret, 2004). Hem hümanistik görüş hem de demokratik görüş gereği özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel ihtiyaçlarının dikkate alınması gerekmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin toplumdaki diğer bireylerle kaynaşması büyük önem taşımaktadır (Eripek, 1992). Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygulanan kaynaştırma eğitiminin başarılı olmasında, kaynaştırma öğrencileri, normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler, aileler, okul personeli ve sınıf öğretmenlerine ilişkin faktörler (Sucuoğlu ve Diken, 1999) etkili olabilmektedir.

Bu araştırmanın uygulandığı öğrenciler, Piaget'nin somut işlemler döneminde yer almaktadır. Bu dönemde, çocuklarda mantıksal düşünme başlamakta olup kurallı oyunlar oynayabilmekte, grup çalışmasına katılabilmekte ve iş birliği yapabilmektedir (Piaget,

1964). Bu dönemdeki çocuk, işlem öncesi dönemde yer alan benmerkezci düşünce yapısından kurtulup diğer bir bireyin bakış açısıyla dünyayı algılamaya başlamaktadır. Somut işlemler dönemine denk gelen ilkokulun çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Cirhinoğlu, 2001, s. 107).

Dewey (1897), birey ve toplumu bir bütün olarak görmektedir. Dewey'in bireyi toplumdan ayrı düşünmemesi, onun bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini göstermektedir. Dewey'e göre, birey bir toplum içinde büyümekte ve sosyalleşmektedir. Sosyal çevre yoluyla öğrenme konusundaki bir diğer kuramcı ise Lev Vygotsky'dir. Vygotsky (1962), çocuğun sosyal çevresinin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde etkili olduğunu ve çocuğun kazandığı kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağının sosyal çevreleri olduğunu belirtmiştir. Vygotsky bilişsel gelişimin kaynağının psikolojik süreçlerden önce, insanlar ve kültür arasındaki etkileşim olduğunu, çocukların, akranlarıyla iş birliği içinde bilişsel gelişimlerinin geliştiğini savunmuştur. Potansiyel gelişim alanı kavramıyla da sosyal çevrenin çocuğun gelişmeye açık alanı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bandura ve Walters (1977)'a göre, çocuklar sosyalleşme sürecinde çevrelerini gözlemlemekte, kendilerine uygun gördükleri kişileri model almakta ve model aldıkları kişilerin davranışlarına uygun hareket etmektedirler. Temel ve Aksoy (2001) da sosyal öğrenme kuramına göre, çocuğun model alma yolu ile çevresinde gözlemlediği davranışları repertuarına kattığını belirtmiştir. Toplumdaki her bireyin topluma uyum sağlayabilmesi, bağımsız olarak yaşayabilmesi ve üretken olabilmesi için eğitime ihtiyacı bulunmaktadır. Eğitim, tüm bireylere becerileri ve yeterlilikleri doğrultusunda ihtiyaç duydukları imkânları sunmayı amaçlamaktadır (Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2004). Özel gereksinimi olan bireyler de toplumun birer ferdi olmaları nedeniyle eşit derecede eğitim haklarına sahip bulunmaktadırlar. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin de topluma uyum sağlayabilmeleri için yetersizlikleri doğrultusunda eğitim almaları gerekmektedir.

Salend (2005), kaynaştırma uygulamalarını, toplumun tümünü içeren bir felsefe olarak açıklamaktadır. Kaynaştırma öğrencilerinin eğitim imkânlarından daha fazla yararlanabilmeleri için bu öğrencilere yönelik kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (Linsdsay, 2007). Kaynaştırma eğitimi, en az sınırlandırıcı eğitim ortamı ilkesini temel almaktadır. Kaynaştırma öğrencileri için eğitsel düzenlemelerin yapılması ve bu tür öğrenciler için en az sınırlandırıcı ortamlarda eğitimin sunulması gerekmektedir (Diken, 2013, s. 19). Kaynaştırma eğitimi konusunda, okullardaki personelin, öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerinin kaynaştırma öğrencilerinin bireysel ve gelişimsel özellikleri hakkında

bilgilendirilmesi, öğretim programlarının kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmesi gerekmektedir (Güzel-Özmen, 2003, s. 71-72). Batu (2000) da kaynaştırma uygulamasında yer olan tüm unsurların hazırlanması ve gerekli destek hizmetlerinin sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Ancak bu şekilde kaynaştırmanın etkili bir biçimde yürütülebileceğini vurgulamaktadır.

Sosyal beceriler, insanların toplumdan uygun tepkiler almalarını ve uygun olmayan tepkilerden kaçınmalarını sağlamak amacıyla gözlem yoluyla kazandıkları davranışlar olarak açıklanmaktadır (Gresham, 2001). Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal beceri ve sosyal kabul konusunda eksiklikleri bulunmakta, bu eksikliklerin ise sosyal beceri veya sosyal kabul öğretim programlarıyla giderilebileceği üzerinde durulmaktadır (Kavale & Mostert, 2004). Bu konularla ile ilgili olarak sınıflarındaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak sosyal kabul programlarının hazırlanmasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002). Sosyal kabul eğitim programları sınıfı veya okulu kapsayan eğitim programları olarak uygulanabilmektedir (Elksnin & Elksnin, 1998; Maag, 2005; Maag & Webber, 1995).

Konuya ilişkin alanyazın incelendiğinde; toplumda genel olarak yetersizliği olan bireylere karşı acıma, çocuklarının yetersizliği olan bireylerle aynı eğitim ortamında olmamasını istememe gibi durumların yaşanabildiği görülmektedir. Toplumda yetersizliği olan bireylere karşı olan bu olumsuz tutumların değiştirilmesi gerekmektedir. Tüm bu verilerin ışığında, bu araştırma da toplumdaki yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz bakış açısını değiştirme, normal gelişim düzeyine sahip bireylerin yetersizliği olan bireylerle daha fazla zaman geçirmelerini, onlarla paylaşımda bulunmalarını ve onları sosyal açıdan kabullenmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Bu nedenle, bu araştırmayla normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimlerinin ve sosyal kabullerinin arttırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, araştırmacı tarafından sosyal etkileşim programı geliştirilerek bu öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmanın problemini, kaynaştırma sınıfına devam eden ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal etkileşim programının etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacını, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP)'nın etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada bu amaç kapsamında aşağıda sunulan alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyi bakımından;

a) Deney ve kontrol grupları öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
b) Deney ve kontrol grupları öntest-sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
c) Deney ve kontrol grupları sontest-izleme testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri bakımından;

a) Cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
b) Kardeş sayısına göre anlamlı bir fark var mıdır?
c) Doğuş sırasına göre anlamlı bir fark var mıdır?
d) Annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
e) Babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
f) Annenin çalışma alanına göre anlamlı bir fark var mıdır?
g) Babanın çalışma alanına göre anlamlı bir fark var mıdır?
h) Ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın amacını, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıftaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere uygulanan sosyal etkileşim programın etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Genel olarak, araştırma konusu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılım konusunda oldukça sıkıntı yaşadıkları ve bunun sonucu olarak da diğer öğrencilere oranla daha az arkadaşlarının olduğu görülmektedir.

Literatürde, sosyal katılım teriminin yanında, sosyal içerme ve sosyal entegrasyon terimleri de kullanılmaktadır.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulünü arttırmak için sınıf ortamı düzenlemelerinin, etkinliklerin ve çalışma planlarının yapılmasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Carlberg & Kavale, 1980; Madden & Slavin, 1983). Çocukların benlik kavramının da akranlarıyla girmiş oldukları sosyal etkileşimden etkilendiği görülmüştür (Eder, 1990). Sucuoğlu ve Diken (1999) araştırmalarında; akranların örnek olma ve işbirlikçi olmalarıyla kaynaştırma öğrencilerinin yeni beceriler geliştirmelerine destek olacağı, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin karşılıklı iletişim kurmalarının kaynaştırma öğrencilerini red davranışlarını azaltacağı, kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal kabulü geliştireceği ve kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Çocuklar ilkokul döneminde aile ortamından uzaklaşmakta akranları ile daha formal bir ortamda etkileşime girmektedirler (Aktaş, 2001). Kaynaştırma ile ilgili alanyazın incelendiğinde; kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle iletişim kurma, etkileşime girme, belli sosyal becerileri gösterme konusunda zorlandığı, sosyal uyum sorunları yaşayabildiği (Guralnick, 1999) ve bazen de anti-sosyal davranışlar gösterebildiği (Adams & Allen, 2001) görülmektedir. Yaşanan bu durum da kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyini de etkileyebilmektedir (Buckley, Bird, & Sacks, 2002; Guralnick, Connor, Neville, & Hammond, 2006). Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz (2004), sınıftaki etkili iletişimin diğer sosyal alanlara da yansıyacağını savunmaktadır. Mastropieri ve ark. (2005)'nın da özel eğitim öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin genel olarak iş birliği içinde hareket etmelerinin önemi üzerinde durdukları görülmektedir.

Idol (2006), normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü için uygulanan eğitim programlarının, kaynaştırma öğrencilerine yaşadıkları zorluklarla baş etmeleri konusunda güçlü bir destek sağladığını ileri sürmüştür. Buna ilave olarak, kaynaştırma öğrencilerinin desteklenmesi ile ilgili olarak öğretmenlerin sınıf içinde gereken alanlarda etkinlikler yapmasının yararlı olacağını vurgulamıştır. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle işbirlikli öğrenme yolunu benimsemelerinin, etkili kaynaştırma programları geliştirilip uygulanmasının ve okuldaki tüm çalışanların kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü konusunda birlikte çalışmalarının gerekliliği üzerinde durmuştur.

Koster, Nakken, Pijl ve van Houten (2009) eğitimde kaynaştırmanın sosyal boyutlarına odaklanan 62 makale üzerinde literatür taraması yaparak bu kavramları netleştirmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar sosyal katılım ile ilgili olarak en çok kullanılan kavram ve temaları şu şekilde belirlemişlerdir: arkadaşlıklar/ilişkiler, etkileşimler/iletişim, sınıf arkadaşları tarafından kabul ve engelli öğrencilerin algısı. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2012), sosyal uyum sorunları yaşamanın zihinsel yetersizliğin tanı ölçütlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Schwab (2015), "Kaynaştırma sınıflarında ve normal sınıflarda 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin eğitimde yer almasının toplumsal boyutları: Avusturya'dan sonuçlar" adlı araştırmasında, olumlu akran ilişkilerinin çocukların gelişiminde önemli bir rolü olduğu sonucuna varmıştır. Bu tür araştırmalarda da görüldüğü üzere, kaynaştırma ortamlarında bulunan öğrencilerin sosyal etkileşimi ile ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere karşı tutumların genelde "pozitif" olduğu belirtilmekte birlikte; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle aynı ortamlarda etkileşimde bulunmama, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ayrı okullarda eğitim görmesi gerektiğini düşünme gibi negatif tutumların varlığı da saptanmıştır (ÖZİDA, 2009). Bu kapsamda, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle etkileşimlerinin ve paylaşımlarının yeterli olmadığı gözlenmektedir. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin velilerinin de çocuklarını kaynaştırma öğrencileriyle aynı eğitim ortamında olmamasını istememeleri gibi durumlar da yaşanabilmektedir. Bazı araştırmalarda görüldüğü üzere öğretmenlerin bazılarının da sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olmasını istemedikleri görülmektedir. Toplumda yetersizliği olan bireylere karşı olan bu olumsuz tutumun değiştirilmesi gerekmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2017), verilerine göre, 2017 sene sonu itibariyle Türkiye nüfusu 80.810.525 iken, bunun 22.883.288'ini yaklaşık %28,3'ünü çocuk nüfus oluşturmuştur. Bu veriden, Türkiye'nin genç nüfusa sahip bir ülke olduğu anlaşılmaktadır. Buna karşın, Türkiye'de normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle sosyal etkileşimi konusunda yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Kaynaştırma modellerinin sosyal etkileri konusunda yapılan deneysel çalışmaların azlığı da dikkat çekmektedir. Bu çalışma yukarıda belirtilen ihtiyaçlardan dolayı yapılmıştır. Kaynaştırma sınıfına devam eden normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere uygulanan sosyal etkileşim programının etkililiğinin incelenmesi ile ilgili olarak yapılan bu araştırmayla, alanyazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu araştırmada, uygulanan programın sosyal

kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyi yönünden deney ve kontrol grupları arasında fark yaratıp yaratmadığına bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki denence sınanmıştır: "Sosyal etkileşim programına katılan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek becerilerinde bu programa katılmayan öğrencilere oranla önemli düzeyde yükselme görülecektir". Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere göre daha düşük sosyal becerilere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmayla, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkileşim düzeyinin arttırılması amaçlanmaktadır. Bu şekilde, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal açıdan daha fazla kabullenmeleri sağlanacaktır. Bu araştırmanın, özel eğitim öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine, rehberlik öğretmenlerine ve okul idarelerine kaynaklık etmesi toplumsal düzeyde de farkındalık yaratması beklenmektedir.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıda sunulan sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

1) Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Ankara ili Mamak ilçesindeki resmi ilkokullar arasından tesadüfî yöntemle seçilen bir ilkokuldaki normal gelişim düzeyine sahip 4. sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşim düzeyi üzerinde yapıldığından elde edilen bulgular, benzer şartlardaki ilkokul öğrencileri ile sınırlıdır.
2) Çalışmaya sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler alındığı için, araştırma bu kapsam ile sınırlıdır.
3) Araştırmada elde edilen veriler, Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ), Çocuklar ve Ergenler için Empati Ölçeği (ÇEÖ) ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-R (ASDÖ-R)'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
4) Araştırmada elde edilen veriler, Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP)'nın ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
5) Veri toplama işlemi 2016-2017 eğitim öğretim yılı içinde gerçekleşmiştir. Dolayısıyla sonuçlar bu çerçeve ve bu zaman dilimi ile sınırlıdır.
6) Araştırma, orta sosyo ekonomik düzeyi (SED) temsil ettiği varsayılan bölgedeki bir ilkokulda yapıldığından araştırmadan elde edilecek veriler bu kapsamla sınırlıdır.
7) Barrett & Braham (1995), sürekli bir şekilde izlenen tv programlarında yer alan şekil ve simgelerin özellikle çocukların ve gençlerin tutum, duygu ve davranışları üzerinde

belirleyici bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Buna benzer bir biçimde, bu araştırmada incelenen kaynaştırma konusunun çok kapsamlı olması nedeniyle, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir.

### 1.5. Araştırmanın Varsayımları

1) SKÖ aracılığıyla toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
2) ASDÖ-R aracılığıyla toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
3) ÇEÖ aracılığıyla toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.
4) Öğrencilerin uygulanan ölçekleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### 1.6. Tanımlar

*Kaynaştırma:* Kaynaştırma, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte en az sınırlandırıcı ortam ilkesini esas alarak aynı eğitim ortamında eğitim ve öğretimlerini sürdürmeleridir (Bakken & Obiakor, 2016).

*Özel Eğitim:* Özel eğitim; yetersizlikleri ya da üstünlükleri olan alanlarda öğrencilere uygun olarak hazırlanan destek hizmetlerinin sunulmasıdır (Bryant, Smith ve Bryant, 2008; Salend, 2008). Bireysel, gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri yönünden akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireylerin eğitsel ve toplumsal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda yürütülen eğitim olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

*Sosyal Kabul:* Sosyal kabul, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler tarafından toplumun bir üyesi olarak kabul görmesidir (Civelek, 1990). Akranlarla ilişkiler özellikle okul dönemindeki çocuklar için büyük önem taşımakta olup çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Bukowski & Adams, 2005). Bu araştırmada da ilkokul 4. sınıftaki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akranları tarafından sosyal kabulü incelenmiştir. Bu doğrultuda sosyal kabulün akranlar boyutu çalışma kapsamına alınmıştır.

*Empati:* Empati, diğer bir bireyi entellektüel olarak anlama o bireyin bakış açısını ve duygusal durumunu anlama yeteneğidir (Davis, 1980, 1983; Eisenberg ve Strayer, 1987). Bireyin akranları tarafından kabulü (Braza ve diğerleri, 2009) üzerinde empatinin etkisi büyüktür. Bu araştırmada empati düzeyinin akranlar boyutu ele alınmıştır.

*Algılanan Sosyal Destek:* Bireyin bulunduğu ortamda gördüğü sosyal nitelikli bir destek olarak açıklanmaktadır (Yıldırım, 1997). Algılanan sosyal destek denildiği zaman arkadaşları, ebeveynleri veya öğretmenlerinden aldıkları destek akla gelmektedir (Hymel, LeMare, Ditner & Woody, 1999). Bu araştırma kapsamında da algılanan sosyal desteğin arkadaşlar boyutu incelenmiştir.

# BÖLÜM 2

# KURAMSAL ÇERÇEVE

## 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın kuramsal alt yapısını oluşturan alanlara ilişkin alanyazına yer verilmiştir.

### 2.1.1. Özel Eğitim ve Kaynaştırmayla İlgili Tanımlar

Bu alt bölümde sırasıyla özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili tanımlar, özel eğitim ve kaynaştırma uygulamasının yasal dayanakları ile tarihsel gelişimi, etkili kaynaştırmanın ilkeleri, kaynaştırma uygulamasının yararları ve kaynaştırma uygulamalarında etkili olan faktörler ele alınmıştır.

Salend (2005), özel eğitimi yetersizliği olan bireylere verilen bir hizmet olarak açıklamaktadır. Kaynaştırma öğrencileri ile normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin aynı ortamda birlikte aldıkları eğitim kaynaştırma eğitimi olarak ifade edilmektedir (Eripek, 2012, s. 6; Sucuoğlu, 2006, s. 29, Gökdere, 2010, s. 2800). Türkiye'de kaynaştırma eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel ve toplumsal ihtiyaçlarını yerine getirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir.

Yeni kaynaştırma (inclusion) teriminin pek çok tanımı olmasına rağmen bu terim genellikle özel gereksinimi olan öğrencilere genel eğitim sınıflarında sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda eğitim verilmesi olarak açıklanmaktadır. Eski kaynaştırma terimi ile yeni kaynaştırma teriminin benzer kavramlar olmasına karşın aralarındaki temel fark, yeni kaynaştırma teriminin özel gereksinimi olan öğrencilerin öncelikle genel eğitim sınıflarına

yerleştirilerek bu öğrencilere özel ve yardımcı hizmetlerin sunulmasıdır (Lipsky & Gartner, 1997). Bu kavramlara ek olarak, tam zamanlı kaynaştırma terimi de kullanılmaktadır. Bu terim, kaynaştırma öğrencilerine genel eğitim sınıflarında eğitim sunulması olarak açıklanmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler bu sınıflarda eğitim alırken, özel eğitim öğretmenleri ve diğer yardımcı personel de sınıf öğretmeni ile birlikte sınıfta bulunabilmektedir (Kauffman, Nelson, Simpson & Mock, 2011).

Son zamanlarda, eğitimcilerin çoğu kaynaştırma kavramını özel gereksinimi olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi olarak kullanmaktadır (Blankenship, 1981; Crealock & Bachor, 1995; Fuchhs & Fuchs, 1994; York, Doyle & Kronberg, 1992). Kargın (2004) ise kaynaştırma eğitiminin yalnızca özel gereksinimi olan öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte eğitim görmesinden ibaret olmadığını, kaynaştırma eğitiminin gerekli eğitsel ve çevresel düzenlemeleri içeren bir eğitim olduğunu vurgulamaktadır. Genel eğitim sınıflarına yerleştirilen kaynaştırma öğrencilerinin öğrenme yaşantılarını ve deneyimlerini en üst düzeye çıkarabilecekleri savunulmaktadır (Wang, 2009).

### 2.1.2. Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamalarının Tarihsel Gelişimi

Dünyada özel eğitim ile ilgili sürece bakıldığında, özel gereksinimli bireylerle ilgili çalışmaların 1700'lü yılların sonlarında başlayıp günümüze kadar geldiği görülmektedir (Eripek, 2012, s. 5). Özel eğitim gereksinimi olan bireyler tarih boyunca kamu eğitim sisteminde eşit olmayan muamele görmüşlerdir (Lane, 1976). Tarihte öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin ekonomik ve sosyal aktivitelerin dışında eğitim ortamlarında da ayrıştırıldığı görülmüştür (Atkinson ve diğerleri, 1997). Benzer bir şekilde, işitme yetersizliği ve fiziksel yetersizliği olan bireylerin de toplumdan dışlandığına tanık olunmuştur (Humphries ve Gordon, 1993). O dönemlerde, özel gereksinimli bireyler ayrıştırılarak sterilizasyon ve hapsetme gibi ciddi sosyal uygulamalara maruz kalmışlardır. Bu tür uygulamaların özel gereksinimli bireylerin fiziksel ve zihinsel özellikleri nedeniyle yanlış algılanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (Oliver ve Barnes, 1998). Geleneksel bakış açısına göre, özel gereksinimli çocukların ayrı eğitim ortamlarında eğitim alması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle, özel gereksinimli bireyler önceleri ayrı okullarda eğitim almışlardır (Kargın, 2004, s. 1-2). Buna karşın, eski kaynaştırma hareketinin savunucuları, özel gereksinimli öğrencilerin bütün gün özel sınıflara

yerleştirilmeleri yerine bu öğrencilerin daha fazla genel sınıflara yerleştirilmeleri gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Blankenship, 1981).

1950'li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan normalleşme ile özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesi konusu gündeme gelmiştir (Eripek, 2012, s. 20). 1950'li yılların başında ailelerin çabalarıyla kaynaştırma için ilk girişimler başlamıştır. Buna karşın devlet okullarındaki özel eğitim ile ilgili gelişmelerin daha yeni olduğu görülmektedir (Gerber, 2011). Özel eğitim uygulamaları özellikle 1970'li yıllardan itibaren yaygınlaşan bir eğitim faaliyeti olarak dikkat çekmektedir (Buford ve Casey, 2012, s. 16). 1970'li yıllarda özellikle Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde çeşitli kuruluşlar ve özel gereksinimli çocuğu olan aileler tarafından açılan davalarla özel eğitimin nitelikleri geliştirilmiştir (Eripek, 2012, s. 20). 20. yüzyılın başlarından itibaren özel eğitim alanında önemli değişiklikler olmuştur. Bunların başında, ayrıştırılmış eğitim ortamlar yerine birlikte eğitim anlayışı yaygınlaşmıştır (Sucuoğlu, 2006, s.1-2).

Özel gereksinimli öğrencilere sağlanan kaynaştırma eğitimleri de önceleri ABD'de kabul görmüş olup sonrasında tüm dünyaya hızlı bir şekilde yayılmıştır (Engin, Tösten, Kaya ve Köselioğlu, 2014, s. 31). 1975 yılında, ABD'de Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (günümüzde Engelli Eğitim Yasası (IDEA) olarak adlandırılan) ile özel gereksinimli oldukları için eğitim dışında bırakılmış çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklara parasız ve uygun eğitim hakkı tanınmıştır. Özel gereksinimli bireyler 1975'ten beri okul sisteminde desteklenmiştir. Bu tarih itibariyle ABD'de özel eğitim ulusal bir eğitim kaygısı haline gelmiş ve milli eğitim politikasının bir amacını oluşturmuştur. Bu yasa ve sonrasındaki değişiklikler ile özel gereksinimli öğrencilere ücretsiz, uygun devlet eğitimi alma hakkı sağlanmıştır. Bu yasa ile eğitimin mümkün olduğunca en az sınırlandırıcı eğitim ortamında yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu yasadan önce özel gereksinimli çocuklar rutin olarak devlet okullarının dışında bırakılmıştır. IDEA Yasası'nın altı önemli ilkesi şunlardır: 1) sıfır reddetme, 2) ayrımcılık gözetmeyen değerlendirme, 3) ücretsiz ve uygun eğitim, 4) en az sınırlandırıcı ortam, 5) hakların korunması ve 6) aile katılımı. Bu yasa özel eğitimin en az sınırlandırıcı ortamda verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri amaçlanmaktadır (Yell, 2012).

20. yüzyılın başlarında, zorunlu katılımın yürürlüğe girmesi sonucunda devletler bu öğrenciler için eğitim fırsatlarını arttırmaya başlamışlardır. Bu öğrencilerin kamu

okullarına girmeleri için olanaklar giderek arttırılmış olmasına rağmen çoğu öğrenci uygun eğitimi alamamıştır. Başlangıçta, 1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında, veliler ve bu özel gereksinimli öğrencilerin haklarını savunanlar devletin bu öğrencilere eşit haklar vermelerini sağlamak için mahkemelere başvurmuşlardır. Bu çabalar çok başarılı olmuş ve sonunda bu haklara federal mevzuatta yer verilmiştir (Yell, Rogers & Rogers, 1998).

Özel eğitim alanı, büyük ölçüde değişmiş olup şu anda birçok profesyonel, özel gereksinimi olan bireylerle ilgili çalışmalar yapmaktadır. Günümüzde, "tam zamanlı kaynaştırma" giderek önem kazanmaktadır. Yakın zamanlarda kaynaştırma konusunda okul dâhilindeki uygulamaların yaygınlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar, tam zamanlı kaynaştırmanın okullarda uygulanması konusunda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Tam zamanlı kaynaştırmanın eğitim politikasının öncelikli konuları arasında yer alması gerektiği düşünülmektedir (Evans & Lunt, 2002).

Türkiye'de T.C. Anayasası'nın 42. Maddesi ile eğitim ve öğrenim hakkı güvence altına alınmıştır. Türkiye'de özel eğitim hizmetleri MEB tarafından yürütülmektedir. 1983'te kabul edilen "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar" yasası bu alandaki ilk yasal belge niteliği taşımaktadır. Bu yasanın 4. maddesinde, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılan eğitim kurumlarında, normal gelişim düzeyine sahip akranları ile birlikte eğitim almaları ile ilgili olarak gerekli tedbirler alınması gerektiği yer almaktadır. Bununla birlikte 1997 tarihinde yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede özel eğitimle ilgili özellikle iki madde dikkat çekmektedir. Madde 12'de, özel eğitim gereksinimi olan bireyler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'nın hazırlanması gerektiği belirtilmektedir. Madde 14'te, kaynaştırma eğitimi ile özel eğitim desteğinin birlikte yürütülmesi gerektiği ilk kez mevzuatta yer almıştır. Buna karşın, bu konuyla ilgili olarak daha sonra herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir.

Son olarak, 07.07.2018 tarihinde yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin, 22. Maddesinde, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin aldıkları Özel Eğitim Değerlendirme Raporu doğrultusunda, her tür ve kademedeki eğitimlerini akranları ile normal eğitim sınıflarında tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2018).

### 2.1.3. Özel Eğitimin ve Kaynaştırmanın Temel İlkeleri

Salend (2008), kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Sucuoğlu (2009) da kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öncelikle özel gereksinimli öğrencilerin sosyal açıdan kabul görmesi gerektiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmeninin de bu konuyla ilgili olarak gerekli eğitsel ve ortamsal düzenlemeleri yapması gerekmektedir. Etkili kaynaştırma uygulamaları en az sınırlandırıcı ortam ilkesini temel almaktadır. Bu kapsamda, özel gereksinimli öğrenciler genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim görmektedir.

Kaynaştırma eğitimi, eğitimde eşitliği temel almaktadır. Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli bireylerin bilişsel, fiziksel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Kaynaştırma eğitimiyle normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler özel gereksinimli öğrencileri kabullenmekte ve onlarla aynı eğitim ortamını paylaşmaktadır (Türk, 2011). Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı okullardaki idareciler, rehberlik öğretmenleri, sınıf ve branş öğretmenleriyle özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerinin pek çok sorunla karşılaştığı gözlenmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için eğitimde yer alan tüm paydaşların bu sorunları birlikte çözmesi gerekmektedir. Bununla ilgili olarak, okul yönetiminin de gerekli ortamsal düzenlemeleri yapması gerekmektedir (Idol, 2006).

Kaynaştırma üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, kaynaştırma uygulamalarında etkili kaynaştırma ilkelerine yeterince dikkat edilmediği görülmektedir. Etkili kaynaştırma uygulamalarında aşağıda belirtilen unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir: kaynaştırma öğrencisinin bireysel olarak değerlendirilmesi esas alınarak planlama yapılmalı, öğretimsel uygulamalar öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerine uygun olmalı, öğretimsel uygulamalar belli bir zaman süresi belirlenerek sistemli bir şekilde uygulanmalı, öğrencinin sosyal ve akademik ortamda bağımsız bir şekilde hareket edebilmesi sağlanmalı, bilimsel olarak etkili olduğu kanıtlanmış öğretimsel uygulamalar kullanılmalı, kaynaştırmada yer alan tüm unsurlar etkili bir şekilde kullanılmalı ve kaynaştırma öğrencisinin gelişimi gözlenmelidir (Türk, 2011).

Özel gereksinimi olan öğrenciler; ilgi, kabiliyet ve yeterliliklerine uygun olarak erken yaştan itibaren özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin yeterliliklerine göre BEP hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli öğrencilerin toplumla etkileşimini ve uyumunu sağlayacak

şekilde planlanmaktadır. Ailelerin de bu sürecin her bir aşamasına etkin olarak katılmaları amaçlanmaktadır. Özel eğitime yönelik politikalarının geliştirilmesinde, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği yapılmaktadır (MEB, 2006).

### 2.1.4. Kaynaştırma Eğitiminin Türleri

Bu alt bölümde sırasıyla tam zamanlı kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve tersine kaynaştırma türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### *2.1.4.1. Tam Zamanlı Kaynaştırma*

Bu kaynaştırma türünde, öğrenciler normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte aynı sınıfta eğitim görmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 23/2-a). Tam zamanlı kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıftaki kaynaştırma öğrencileri bulundukları sınıftaki eğitim programını takip etmektedirler. Türkiye'de yürütülen kaynaştırma uygulamalarında genellikle bu kaynaştırma türü kullanılmaktadır. Bu kapsamda, tüm eğitim kademelerinde ve yaygın eğitim kurumlarında tam zamanlı kaynaştırma eğitimi uygulamaları yapılmaktadır (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004, s. 2). Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde özel gereksinimi olan öğrenci, diğer akranları ile birlikte aynı sınıfta sınıf öğretmeninin verdiği eğitime tabi olmaktadır (MEB, 2013). Tam zamanlı kaynaştırma eğitiminde, öğrencinin sınıf içindeki tüm ihtiyaçlarının karşılanmasından sınıf öğretmeni sorumludur (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010, s. 9).

#### *2.1.4.2. Yarı Zamanlı Kaynaştırma*

Yarı zamanlı kaynaştırma türünde, özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin kaydı özel eğitim sınıfında bulunmaktadır. Bu öğrenciler başarılı olma ihtimali bulunan derslerde ve sosyal faaliyetlerde normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte normal sınıfta eğitim almaktadır. İlköğretim programını takip edebilecek durumdaki öğrenciler özel eğitim sınıflarında ilkokul programını izlemektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Md. 23).

#### *2.1.4.3. Tersine Kaynaştırma*

Bu kaynaştırma türünde, ilköğretim programının uygulandığı özel eğitim kurumlarında normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle

birlikte aynı ortamda eğitim görmeleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler için de özel eğitim kurumlarında ayrı bir sınıf oluşturulabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Md. 23/2-j). Wooten ve Mesibov (1986), tersine kaynaştırmayı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler ile normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler arasındaki etkileşimi oluşturan bir eğitimsel strateji olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda, etkinlikler bir özel eğitim sınıfında yapılandırılmakta ve tüm öğrencilerin amaçlı bir şekilde etkileşimde bulunmaları sağlanmaktadır.

### 2.1.5. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Başta özel gereksinimli öğrenciler olmak üzere, kaynaştırma eğitiminin, eğitimin tüm paydaşları için pek çok yararı bulunmaktadır. Bu bölümde, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler, özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler ve sınıf öğretmenleri üzerindeki yararları üzerinde durulmuştur.

#### *2.1.5.1. Kaynaştırma Eğitiminin Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Yararları*

Kaynaştırma eğitiminin, özel gereksinimli öğrencilerin okul yaşamına ve okul düzenine uyumunu sağlama, okula uygun davranış becerilerini kazanma ve normal gelişim düzeyine sahip akranları ile nasıl iletişim kuracaklarını öğrenme gibi yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitimi ayrıca özel gereksinimli bireylerin topluma uyumunu kolaylaştırmakta ve toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu bakış açısı geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 59). Kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıftaki diğer arkadaşları kaynaştırma öğrencisine karşı hoşgörülü olmakta, onlarla iş birliği yapmakta ve yardımcı olmaktadırlar. Kaynaştırma öğrencisi aynı sınıf ortamında normal gelişim düzeyine sahip akranlarından pek çok davranış öğrenmektedir. Diğer bir ifadeyle, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin davranışları, kaynaştırma öğrencilerine model olmaktadır. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, yaşadıkları toplumla bütünleşmelerine ve uyum içinde yaşamalarına katkıda bulunmaktadır. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle iş birliği ve uyum içinde çalışma alışkanlığı kazanmaktadırlar. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli öğrencilerin sosyalleşmeleri sağlanmakta ve toplumun bir bireyi olduklarını fark etmeleri kolaylaşmaktadır (Güzel-Özmen, 2003). Kaynaştırma eğitiminin yararlarından birisi de tüm çocuklara eğitim ve arkadaşlık ortamı sunmasıdır (O'Shea, 1999). Başarılı bir

kaynaştırma eğitimi alan özel gereksinimli öğrencilerin sosyal gelişim alanında olumlu kazanımlar elde ettikleri görülmektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler ile aynı sınıflarda eğitim görmeleri onları sosyal açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Kaynaştırma eğitiminin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde de olumlu etkileri bulunmaktadır (Odluyurt, Değirmenci, Adalıoğlu ve Kapan, 2015, s. 52). Kaynaştırma eğitiminin öncelikle özel gereksinimli öğrenciler açısından yararları bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte eğitim görmektedirler. Bu durum, birbirlerini okul başarısı açısından ve toplumsal açıdan etkilemelerini sağlamaktadır. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrenciler toplumsal yaşama uyumu sağlayıcı pek çok kazanım elde etmektedirler (Ayral vd., 2013). Metin ve Çakmak-Güleç (1999), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleriyle ilgili araştırmalarında, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciye toplumsallaşma imkânı sağladığı sonucuna varmışlardır.

#### *2.1.5.2. Kaynaştırma Eğitiminin Normal Gelişim Düzeyine Sahip Öğrencilere Yararları*

Kaynaştırma eğitiminin normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler açısından pek çok yararı bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde, normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler özel gereksinimli öğrencilerle birlikte eğitim almalarının sonucunda, onlara karşı toplumsal farkındalık geliştirmekte, onlarla daha fazla paylaşımda bulunmakta ve onlardan pek çok şey öğrenmektedirler (Ayral vd., 2013). Kaynaştırma eğitimi, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek farklılıklara karşı saygı duymasını, onlar hakkında bilgi sahibi olmalarını, olumlu tutumlar geliştirmelerini, toplum içerisinde farklı bireyler olduklarını öğrenmelerini, paylaşma, iş birliği becerilerini geliştirmelerini, kendi becerilerinin farkına varmalarını ve empati becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kaynaştırma eğitimi tüm çocuklara eğitim ve arkadaşlık ortamı sunmaktadır (O'Shea, 1999). Normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler kaynaştırma öğrencileri için iyi bir rol model olmanın yanı sıra öğretmenleri için de en önemli yardımcı rolündedirler (Batu, 2015, s. 33). Metin ve Çakmak-Güleç (1999), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleriyle ilgili araştırmalarında, kaynaştırma eğitiminin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere karşı duyarlılık göstermesini sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

#### *2.1.5.3. Kaynaştırma Eğitiminin Ebeveynlere Yararları*

Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynler açısından birçok yararı bulunmaktadır (Özdemir, 2010, s. 37). Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle birlikte eğitim alması, özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine moral vermekte, onları motive etmekte ve çocuklarını kabullenmeleri konusunda etkili olmaktadır. Aileler özel gereksinimli çocuklarının akranları ile aynı sınıflarda eğitim görmelerini istemektedirler. Bu şekilde özel gereksinimli çocuklar daha başarılı olmaktadır. Aileler de çocuklarının toplumun bir bireyi olduğunu hissetmekte ve başarılarından dolayı mutluluk duymaktadırlar. Ayrıca, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleriyle tanışıp iş birliği içinde hareket etmektedirler (Diken, 2013).

#### *2.1.5.4. Kaynaştırma Eğitiminin Öğretmenlere Yararları*

Kaynaştırma eğitiminin öğretmenler açısından pek çok yararı bulunmaktadır. Metin ve Çakmak-Güleç (1999) tarafından ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleriyle ilgili araştırmalarında, kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmeninin, kaynaştırma öğrencilerine karşı duyarlılık geliştirmesine katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Kaynaştırma eğitimi öğretmenlere kendilerini mesleki açıdan geliştirme imkânı da sağlamaktadır (Özdemir, 2010, s. 37). Kaynaştırma uygulamaları, öğretmenlerin insani ilişkilerinin gelişmesine yardımcı olmakta, engel grupları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamakta, diğer personelle iletişim ve iş birliğini arttırmaktadır. Normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler, özel gereksinimli öğrenciler ve öğretmenler açısından bilişsel sosyal kuramlar etkili bir unsurdur. Aşağıda bilişsel sosyal kuramlar üzerinde durulmuştur.

## 2.2. Bilişsel Sosyal Kuramlar

1986'da Bandura tarafından oluşturulan Sosyo-Bilişsel Kuramı'nın kökenleri, Miller ve Dollard'ın 1941'de ortaya koydukları Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmaktadır. Bandura da 1963'te Sosyal Öğrenme Kuramı'nın gelişimine büyük katkıda bulunmuştur. Bu alt bölümde sırasıyla sosyal öğrenme kuramı, sosyo-bilişsel kuram, bilişsel gelişim kuramı, sosyal kabul, sosyal etkileşim ve sosyal uyum kavramları ele alınmıştır.

### 2.2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, 1950'lerin ortalarında Rotter tarafından geliştirilmiş olup sonrasında Bandura ve Mischel tarafından kurama büyük katkılarda bulunulmuştur. Sosyal öğrenme kuramı, çocukların kendilerine, diğer insanlara, sosyal ve ahlaki ilişkilere yönelik bilgilerini yapılandırmalarıyla ilgili çalışmaktadır. Bilgi, sosyal ve fiziksel çevreyle olan etkileşimler sonucu oluşmakta, çocuk yeni bilgiyi geçmiş deneyimlerini kullanarak yeniden yapılandırmaktadır (DeVries & Kohlberg, 1987). Sosyal öğrenme kuramı, sosyal bilginin oluşumunu, Piaget'nin üzerinde durduğu şema, özümleme, uyma ve öğrenme sürecine dayandırmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, çocukların geçmişlerini anlamaları ve toplumdaki diğer insanların yaşamlarını kavrayabilmeleri için çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Rosenzwieg, 1998).

Sosyal öğrenme kuramı davranışçı kuramı temel almaktadır (Hogben & Byrne, 1998). Bandura (1977)'nın katkılarıyla geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, belki de en etkili öğrenme ve gelişim kuramı haline gelmiştir. Sosyal öğrenme kuramcıları, sosyal pekiştireçler, öznel pekiştireçler ve dolaylı pekiştireçler üzerinde durmuşlardır. Sosyal pekiştireçler insan davranışını ve kişiliğini oluşturan pekiştireçlerdir. Öznel pekiştireçler, insanın olumlu davranışlara karşılık kendisini ödüllendirmesi olumsuz davranışlara karşılık kendisini cezalandırmasıdır. Dolaylı pekiştireçler ise kişinin başka insanların davranışlarının ödüllendirildiğini veya cezalandırıldığını gözlemleyerek kendisinde o davranışları dolaylı olarak pekiştirmesidir (Hogben & Byrne, 1998). Bandura'nın kuramı, insanların başka insanları izleyerek yeni bilgi ve davranışları öğrenebileceğini savunmaktadır. Gözlemsel öğrenme (ya da modelleme) olarak bilinen bu tür öğrenme, çok çeşitli davranışları açıklamak için kullanılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramının temelinde üç temel kavram bulunmaktadır. Birincisi insanların gözlem yoluyla öğrenebileceği fikridir. İkincisi, içsel zihinsel durumların bu sürecin önemli bir parçası olduğu fikridir. Son olarak, bu kuram, bir şeyi öğrenmenin, davranışta bir değişime neden olacağı anlamına gelmediğini kabul etmektedir (Bandura, 1977).

Bandura'nın "Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı"na göre, bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörler üçlü bir şekilde etkileşimde bulunmaktadırlar. Bu etkileşimde, bireyler hem çevresel faktörlerden etkilenmekte hem de kendi çevrelerini etkilemektedirler (Pajares, 1996). İnsanlar gözlem yoluyla öğrenebilmektedir. Ünlü Bobo bebek deneyinde Bandura, çocukların diğer insanlarda gözlemledikleri davranışları öğrenip taklit ettiklerini

göstermiştir. Bandura'nın çalışmalarındaki çocuklar, bir Bobo oyuncağına doğru şiddet uygulayan bir yetişkini gözlemlemiştir. Sonrasında çocukların Bobo bebeği ile bir odada oynamasına izin verildiğinde, daha önce gözlemledikleri saldırganca eylemleri taklit etmeye başladıkları gözlenmiştir. Bandura üç temel gözlemsel öğrenme modelini belirlemiştir: bir davranışı gösteren veya davranan gerçek bir kişiyi içeren canlı bir model, davranışın tanımlarını ve açıklamalarını içeren sözlü bir öğretim modeli ve kitaplarda, filmlerde, televizyon programlarında veya çevrimiçi medyadaki davranışları gösteren gerçek veya kurgusal karakterleri içeren sembolik bir model (Hogben & Byrne, 1998).

Davranışçılar, öğrenmenin davranışta kalıcı bir değişime yol açtığına inanmaktadırlar. Gözlemsel öğrenme, insanların yeni davranışlar göstermeden yeni bilgiler öğrenebileceğini göstermektedir. Gözlemlenen tüm davranışlar etkili bir şekilde öğrenilememektedir. Hem modelin hem de öğrencinin rol oynadığı faktörler, sosyal öğrenmenin başarılı olup olmadığı konusunda bir rol oynayabilmektedir. Bazı gereksinimlerin ve adımların da takip edilmesi gerekmektedir (Malone, 2002). Sosyal öğrenme kuramı, bireyin davranışlarının oluşmasında kişisel ve toplumsal faktörlerin etkili olduğunu, davranışın çevre tarafından şekillendiğini, bireylerin de çevredeki olaylar üzerinde etkin rol oynadıklarını savunmaktadır (Dönmezer, 2004). Bireylerin hedeflerini belirlemelerinde ve içinde bulundukları ortamı kontrol altına almalarında öz yeterlik inançları etkili olmaktadır (Bıkmaz, 2006).

Öğrenmek için dikkat önemli bir faktördür. Dikkati azaltan herhangi bir şey gözlemsel öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır. Eğer model ilginçse bireyin tüm dikkatini verme olasılığı çok daha yüksektir (Erdamar, 2013). Bilgi saklama yeteneği de öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Tutma bir dizi faktörden etkilenebilmektedir. Bilgiyi daha sonra çekme ve üzerinde hareket etme yeteneği de gözlemsel öğrenme için hayati önem taşımaktadır. Modele dikkat ettikten ve bilgileri koruduktan sonra, gözlemlenen davranışlar yapılmaktadır (Hogben & Byrne, 1998). Öğrenilen davranışların daha fazla uygulanması, iyileştirme ve beceri ilerlemesine yol açmaktadır. Son olarak, gözlemsel öğrenmenin başarılı olması ve modellenen davranışı taklit edilebilmesi için motive olunması gerekmektedir. Takviye ve ceza, motivasyon üzerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu motivasyonları deneyimlemek oldukça etkili olabilmektedir. Bu nedenle, takviye veya cezaya bakılarak davranışlar şekillenebilmektedir. Örneğin, başka bir öğrencinin derse zamanında gittiği için ekstra kredi ile ödüllendirildiği görülürse, diğer

öğrencilerin de her gün birkaç dakika erken gelmeye başladığı görülebilmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı, eğitim alanında önemli bir etkiye sahiptir. Günümüzde, hem öğretmenler hem de ebeveynler uygun davranışların modellenmesinin önemini kabul etmektedir. Çocukları özendirmek ve özyeterlik oluşturmak gibi diğer sınıf stratejileri de sosyal öğrenme kuramını temel almaktadır (Malone, 2002).

### 2.2.2. Sosyo-Bilişsel Kuram

Bu kuram, bireylerin davranış geliştirme, davranışları devam ettirme veya değiştirme süreçlerine odaklanmaktadır. Bu kurama göre, bireyler diğer bireylerin davranışlarını incelemekte ve uygun gördükleri davranışları benimsemektedirler. Bu kapsamda, bireyin davranışları üzerinde çevresel ve kişisel değişkenler etkili olabilmektedir. Sosyo-Bilişsel Kuram'a göre, çevresel faktörler, bireyin sahip olduğu kişisel fakörleri etkileyerek, bireyin gözünde model konumuna gelmekte, bireyi geliştirmekte veya değiştirmektedir. Ayrıca kişiler çevresel özelliklerden olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Bu durum çevresel faktörlerin bireyler üzerindeki etkisini göstermektedir. Bireysel faktörler de çevresel faktörler üzerinde etkili olabilmektedir. Birey, bulunduğu çevrenin etkisi ile davranış geliştirmekte bireyin davranışları da çevresinin yapısını etkilemektedir (Bandura, 1977).

Öz yeterlik kavramı Bandura tarafından geliştirilen sosyal bilişsel kuramda yer almaktadır. Bandura, 1986'da yayınlamış olduğu Social Foundations of Thought and Action adlı kitabında kişilerin düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde kontrolü elinde tutmalarını sağlayan bir öz sistemin bulunduğunu belirtmiştir. Bandura'ya göre, bu öz sistem bilişsel ve duygusal yapıları barındırmakta, sembolleştirme, öğrenme, alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz-yansımada bulunma gibi yetenekleri kapsamaktadır. Sosyo-bilişsel kurama göre, bu öz sistemde algılama, düzenleme ve davranışı değerlendirme gibi alt fonksiyonlar bulunmaktadır. Bu öz sistem kişilere bilişsel süreçlerini, davranışlarını ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz-düzenleyici bir hizmet sunmaktadır (Pajares, 1996).

Bandura, dışsal takviyenin öğrenme ve davranışı etkilemenin tek faktörü olmadığını belirtmiştir. İçsel pekiştirmeyi gurur, memnuniyet ve başarı hissi gibi bir iç ödül olarak tanımlamıştır. İçsel düşünceler ve bilişlere verilen bu vurgu, öğrenme kuramlarını bilişsel gelişim kuramlarına bağlamaya yardımcı olmaktadır. Bandura kendi yaklaşımını 'sosyal

bilişsel kuram' olarak tanımlamaktadır. Bu kuram öz yeterlik inançlarına odaklanmaktadır. Öz yeterlik inançları hem bu yapının bir bileşeni hem de diğer bileşenleri etkileyen bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Bireyin hedeflerinin belirlemesinde ve içinde bulunduğu ortamı yönetmesinde öz yeterlik inançları etkili olmaktadır (Bandura, 1997). Öz-yeterlilik kavramı sosyo-bilişsel bakış açısıyla ilk kez Bandura tarafından açıklanmıştır (Bandura, 1977). Bandura davranışı öz-yeterlik ve sonuç beklentisi şeklinde iki kaynağa dayandırmaktadır. Öz-yeterlilik, kişilerin yeterliliklerle ilgili inançlarını, sonuç beklentisi ise fiillerin sonuçlara ilişkin inançlarını içermektedir. Sosyal Bilişsel Kuram, öz-yeterlilik inancının oluşmasında; doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durum olmak üzere dört faktörün etkili olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik inancı, geçmiş yaşantılar, gözleme dayalı deneyimler, ikna etkisi, duygusal deneyim gibi faktörler tarafından belirlenmektedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Başarısız deneyimlerin tekrarlanması öz-yeterlilik inancını zayıflatmaktadır. İkna etkisi de bireyin önem verdiği insanlardan edindiği önerileri kapsamaktadır. İkna etkisi kişinin güvenilirliğine, inanılırlığına ve uzmanlığına bağlı olarak değişmektedir (Çankır, 2016). Öz-yeterlilik motivasyon konusunda önemli bir role sahiptir. Motivasyon kaynaklarının çoğu bilişsel özellik taşımaktadır. Bireyler gelecekte yapmayı planladıklarını önceki düşüncelerinin yol göstermesi ile yapmaktadır (Bandura, 2001).

### 2.3. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim doğumla başlayan bir çevreye uyum süreci olarak ifade edilmektedir. Bu süreçte organizma çevreden gelen uyarıcıları almakta, işlemekte, değiştirmekte veya değiştirmeden kabullenmektedir. Çevreden aldıklarını uyumlu bir biçimde bir araya getirmektedir (Küçükkaragöz, 2017). Piaget (1964)'e göre, bilişsel gelişim, bireyin aktif olduğu eylemlerin ya da bu eylemler üzerinde girişilen zihinsel sürecin sonucunda gerçekleşmektedir. Piaget, bilişsel gelişimin çocuğun fiziksel olgunlaşmasının yanı sıra sosyal ve çevresel deneyimlerinden de etkilendiğini belirtmektedir. Bilişsel gelişim üzerinde fiziksel olgunlaşmaya ek olarak sosyal ve çevresel etkileşim de önemli rol oynamaktadır. Sosyal aktarım ya da etkileşim sayesinde çocuk, bulunduğu toplumun kurallarını öğrenmektedir. Birey, bilişsel işlemler sonucunda, bir dengeye ulaşmaktadır. Fakat bu denge sürekli olmamaktadır. Birey, yaşamının çeşitli dönemlerinde yeni deneyimlerle karşılaşmakta bütün bunlar bireyin bilişsel sisteminde dengesizliğe yol

açmaktadır. Bilişsel gelişim kuramının temsilcisi Piaget, bilişsel gelişimi, yapısal bir dengesizlik durumundan daha üst bir denge durumuna geçiş olarak açıklamaktadır. Piaget'e göre çocuğun bilişsel dengesi, karşılaştığı yeni durumlardan dolayı bozulmaktadır. Çocuk yaşadığı ortamla iletişim halinde olarak ve zihnindeki şemaları kullanarak yeni yaşantılar kazanmaktadır. Bu durum da çocuğun yeni bilgiler kazanmasına ve çevreye uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde yeni ve üst düzeyde bir dengeye ulaşmakta ve öğrenme gerçekleşmektedir.

Piaget (1970)'e göre, somut işlem dönemindeki çocuklarda mantıksal düşünme başlamakta, çocuklar kurallı oyunlar oynayabilmekte, grup çalışmasına katılabilmekte ve iş birliği yapabilmektedir. Bu dönemdeki çocuk, işlem öncesi dönemde yer alan benmerkezci düşünce yapısından kurtulmakta diğer bir bireyin bakış açısıyla dünyayı algılamaktadır. Çocuk bilgiyi elde etmede pasif değil aktif bir role sahiptir. Somut işlemler dönemine denk gelen ilkokulun çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bilişsel gelişim kuramının Piaget tarafından geliştirilmesinden sonra pekçok araştırmacı bu kuramı öğrenme kuramlarına uyarlamış ve bu şekilde öğrenmeyi açıklamıştır. Bu öğrenme teorisyenleri zihinde yer alan bilgilerin öğrenmeye etki eden en önemli faktörlerden birisi olduğunu savunmuştur. Bu araştırmanın uygulandığı öğrenciler, Piaget'nin somut işlemler döneminde yer almaktadır. Piaget'e (1977) göre, fiziksel olgunlaşma, deneyim, toplumsal aktarım ve dengelenme çocuğun gelişiminin hızını belirlemektedir. Piaget'e göre, bilişsel işlev kapsamında yer alan olgunlaşma, her bir bilişsel evredeki gelişmeleri ve kalıtsal özellikleri içermektedir. Bu gelişmeler ve kalıtsal özellikler olgunlaşma süreci boyunca değişmektedir.

Sosyal öğrenme kuramı, sosyal bilginin oluşumunu, Piaget'nin üzerinde durduğu şema, özümleme, uyma ve öğrenme sürecine dayandırmaktadır. Sosyal öğrenme kuramı, çocukların geçmişlerini anlamaları ve toplumdaki diğer insanların yaşamlarını kavrayabilmeleri için çok kültürlü eğitim stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır (Rosenzwieg, 1998).

### 2.3.1. Sosyal Kabul ve Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörler

Çocuklarda, duyguların sosyalleşmesine ilişkin modeller incelendiğinde, en temel modelin Denham (1998)'ın gelişimsel modeli olduğu görülmektedir. Denham'a göre çocukları sosyalleştirenler, onların gelişen sosyal yeterliklerine yani duygularının ifade ediliş şekline,

duyguları anlamalarına ve duygu düzenlemelerine katkıda bulunmaktadırlar. Bunu, duygu sosyalleşme sürecine dâhil sosyal öğrenme mekanizmaları ile yapmaktadırlar. Bu mekanizmalar; model olma (Modeling), tepkiler (Reactions) ve duygu eğitmenliğidir (Coaching). Sosyalleşmenin bu üç yönü, sosyalleştirenlerin kendi duygularını nasıl gösterdikleri veya göstermedikleri (model olma), duygular hakkında bir şeyleri nasıl öğrettikleri (duygu eğitmenliği) ve öğretmedikleri, başkalarının duygularına nasıl tepki verip vermediklerini (tepkiler) içermektedir (Denham, 1998, s.15). Nal ve Tüzün (2011) araştırmalarında, öğretmen tutumları, engelin türü, engelin düzeyi, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyinin özel gereksinimli öğrencilerin sosyal statüsü üzerinde etkili olan faktörler olduğu sonucuna varmışlardır.

#### *2.3.1.1. Sosyal Kabulde Akranların Rolü*

Sabornie, Marshall ve Ellis (1990), öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sosyal tercihlerinin özel gereksinimi olmayan akranlarına göre önemli farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada, orta düzeyde engelli çocukların sınıf arkadaşları olarak tercih edilmediği, bu çocukların sosyal beceri açısından yetersizlik gösterdiği ve öğrendikleri sosyal becerileri de uygun olarak kullanamadıkları görülmüştür. Özel gereksinimli bu çocukların karşılaştıkları çeşitli sosyal problemlerin nedenlerinin bu faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sosyal tercih bir öğrencinin sınıfındaki arkadaşları tarafından sosyal açıdan kabul düzeyini ifade etmektedir. Öğrenciler kendilerine yakın olarak gördükleri arkadaşları tercih etmektedir (Farmer & Farmer, 1996). Çocukları aktif birer sosyal kavrayışçı olarak nitelendiren Denham (1998)'a göre çocuklar başkalarının duygusal ifadelerini ve gördükleri şeyleri sürekli anlamaya ve örnek almaya çalışmaktadırlar. Sosyal kabul, özellikle arkadaşlık açısından ve akranlar arasındaki sosyal ağ katılımı açısından önem arzetmektedir. Cairns ve diğerleri (1998), sosyometrik sınıflandırmaları bireyin büyük bir grup içindeki veya akran grubunun içindeki yerinin belirlenmesi olarak açıklamaktadır. Akranlarla ilişkiler özellikle okul dönemindeki çocuklar için büyük önem taşımakta olup bu durum çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Bukowski & Adams, 2005).

#### *2.3.1.2. Sosyal Kabulde Ebeveynlerin Rolü*

Çocukların, duyguları ifade etmelerinin başlangıcının ebeveynin bir duyguyu gösterdiği ve çocuğun da bunu gözlemlediği zaman olduğu vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde anne

babaların çocukların duygularına yaklaşımları da çocukların duygusal yeterliliklerini etkileyebilmektedir (Denham, 1998, s. 105-106). Denham'ın geliştirdiği bu modelin Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisi'nden etkilendiği görülmektedir.

#### *2.3.1.3. Sosyal Kabulde Öğretmenlerin Rolü*

Özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler tarafından kabul edilmesinde öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olması önemli rol oynamaktadır. Öğretmenler BEP'in temel uygulayıcısı durumundadırlar. Öğretmenlerin tutum, görüş ve algıları öğrencilerin sosyal kabulü üzerinde etkili olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri de sosyal kabulü etkileyen faktörlerdendir (Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012, s. 269). Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında öğretmene gerekli desteğin sunulması da büyük önem arz etmektedir (Kaya, 2013, s. 39). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde üstlenmesi gereken birtakım sorumluluklar bulunmaktadır. Öncelikle öğretmenler bu sorumlulukların farkında olmalı ve bu doğrultuda hareket etmelidir. Kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmeleri kaynaştırma eğitimi için yeterli değildir. Okullardaki öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları karşılama konusunda yeterince hazır olmadıkları gözlenmektedir (Schumm & Vaughn, 1992). Kaynaştırma konusundaki belki de en önemli ilke öğretmenin "tüm çocuklar öğrenebilir" şeklinde ifade edilen düşünce yapısına sahip olmasıdır. Aynı zamanda öğretmen her öğrencinin kendi düzeyine uygun olarak öğrenebileceği düşüncesine de sahip olmalıdır. Öğretmenlerin öğretim uygulamalarını etkili bir şekilde değiştirmeleri için yüksek derecede insiyatif ve sorumluluk almaları gerekmektedir. Öğretmenler, bu konuda gerekli zamanı harcayarak kaynaştırma eğitiminin uygulanması konusunda profesyonel destek almalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almalı, bu öğrencilerle çalışırken yaşadıkları deneyimleri meslektaşlarıyla paylaşmalı ve meslektaşları ile sürekli iş birliği içinde olmalıdır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerde; ekip içinde yer alma, kaynaştırma öğrencisinin yararlanabileceği öneriler geliştirip uygulama, öğretimi bireyselleştirme ve eşit eğitsel fırsatlar yaratma özellikleri bulunmalıdır. Öncelikle öğretmenler kaynaştırma uygulamaları yapacaklarının farkında olmalıdır. Öğretmenler aynı zamanda kaynaştırma öğrencilerine karşı kabul edici bir tutum sergilemelidirler (Weiner, 2003).

Başarılı bir kaynaştırma eğitim programında gerekli eğitsel ve ortamsal düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmenler genellikle kaynaştırmayla ilgili bu tür koşulların eksikliğinden şikâyetçi olmaktadırlar (Batu, Kırcaali-İftar, 2010). Sınıf öğretmenleri, kaynaştırma öğrencilerini ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencileri gün boyu gözlemleme imkânına sahiptirler. Bu durum öğretmenlerin, öğrencilerinin sosyal kabulü, sosyal etkileşimi ve sosyal uyumu üzerinde etkin bir role sahip olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin ailelerine karşı da birtakım yükümlülükleri bulunmaktadır. Hem özel gereksinimli bireylerin hem de ailelerinin desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Aileler çocukları hakkındaki bilgiyi en kolay öğretmenlerinden alabilmektedir. Alan yazında öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalara bakıldığında, genellikle öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının negatif olduğu görülmektedir (Al-Zyoudi, 2006; Chhabra, Srivastava ve Srivastava, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırmak ve kaynaştırma öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için başta öğretmen olmak üzere birçok kilit profesyonelin sürece dâhil olması gerekmektedir (Kaya, 2013).

### 2.3.2. Sosyal Etkileşim ve Sosyal Etkileşimi Etkileyen Faktörler

Modern sosyometrik araştırmalarda, Moreno (1934)'nun çalışmaları önemli yer tutmaktadır. Moreno, akran deneyimini cazibe, itme ve kayıtsızlık şeklinde üç kişilerarası gücün bir ürünü olarak açıklamaktadır. Sosyometrik statü araştırması dört temel amacı esas almıştır: her çocuğun oluşumuna katkıda bulunan özelliklerinin belirlenmesi ve sosyal statüsünün korunması (örneğin; davranış ve sosyal bilişler), akran grubu içindeki özelliklerin veya süreçlerin belirlenmesi ve bakımı (örneğin, itibar önyargıları ve grup normları), çocuğun sosyal durumunu etkileyen erken yaştaki deneyimlerin belirlenmesi (örneğin, ebeveynlik stratejileri ve eki), akran statüsü ile diğer gelişimsel sonuçlar arasındaki bağın keşfedilmesi (örneğin, okul başarısı / başarısızlık ve suçluluk).

Çocukların akranlarıyla ilişki kurma ihtiyacı evrensel bir nitelik taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar da akranlarıyla etkileşim kurarak toplumun bir bireyi olmayı istemektedirler (Schaffner & Busswell, 1992). Araştırmalar, özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim düzeyine sahip çocukların sadece aynı ortamda olmalarının çocukların birbirleriyle arkadaşlık ilişkileri kurmaları ve etkileşime girmeleri için yeterli olmadığını göstermektedir (Cosbey & Johnson, 2006; Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997). Çocukların

benlik kavramları da sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunmalarıyla şekillenmektedir (Eder, 1990). Orta çocukluk döneminde, çocukların sosyal yaşamının %30'undan fazlasında akranları ile etkileşimleri yer almaktadır. Akran grupları büyüdükçe yetişkinler tarafından daha az denetlenmektedirler (Gifford-Smitha & Celia A. Brownell, 2002). Sınıf öğretmenleri genellikle öğrencilerinin akademik performanslarını desteklemeye öncelik vermektedirler. Bu nedenle, sosyal etkileşim gibi çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile ilgili konuları göz ardı edebilmektedirler. Araştırmalar, akademik performans, sosyal kabul ve sosyal etkileşimin birbirleri ile üst düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir (Barkley, 2006).

### 2.3.3. Sosyal Uyum ve Sosyal Uyumu Etkileyen Faktörler

Özel gereksinimli öğrenciler genellikle sosyal uyum konusunda sorun yaşamaktadırlar. Sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesi özel eğitimin temel alanlarından birini oluşturmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle uyum problemleri yaşayabilmektedir (Guralnick, 1999) ve bazen anti-sosyal davranışlar da gösterebilmektedir (Adams & Allen, 2001). Bu durum, bu öğrencilerin diğer öğrencilerle kaynaşmasını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Buckley, Bird & Sacks, 2002). Bu tür sorunların uzun süre boyunca devam ettiği de araştırmalarda görülmektedir (Guralnick, Connor, Neville & Hammond, 2006). Kaynaştırma eğitiminde özellikle sosyal katılım en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerde sosyal katılım araştırmaların odağı haline gelmiştir. Çocukların akranları ile ilişkileri üzerinde çocuğun gelişim düzeyi, uyumu ve okul başarısı da dâhil olmak üzere pek çok faktör etkili olmaktadır. Çocukların akran ilişkilerinin, içinde bulunduğu gelişim özelliklerine ve çevreye bağlı olarak sistematik olarak değiştiği bilinmektedir. Çocukların ilkokul yıllarında akran ilişkileri ile ilgili olarak sosyal dünyalarında pek çok değişiklik meydana gelmektedir. Bu değişiklikler çocukların sosyal ve duygusal açıdan gelişmeleri için hem yeni talepler hem de yeni fırsatlar yaratmaktadır (Frostad, Mjaavatn & Pijl, 2011). Pek çok sosyal uyum becerisi okulda ve toplum içinde kazanılmaktadır. İş birliği içinde çalışma ve paylaşma önemli sosyal uyum becerileri arasında olup sosyal kabulü etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Sosyal uyum, bizim diğer insanlarla birlikte olmak ve sosyalleşebilmek için kazanmamız gereken davranışlardır (Mastropieri & Scruggs, 2016, s.190-192).

Sosyal beceriler, bireyin arkadaşları, öğretmenleri, ailesi ve diğer bireylerle olumlu toplumsal ilişkiler kurabilmesi açısından gereklidir (Kolb, Hanley ve Maxwell, 2003). Bu beceriler, toplumsal uyumu kolaylaştırmakta, toplumun beklentilerine uygun hareket etmeyi sağlamaktadır (Gresham, Sugai ve Horner, 2001). Empati kavramı da sosyal uyum ile ilişkili ve sosyal uyum ile içiçe olan bir kavramdır.

## 2.4. Empati

Bu bölümde empati kavramı ve tarihçesi, empatik eğilim ve empatik beceri, empatinin gelişimi ve empatinin bileşenleri kavramlarına yer verilmiştir.

### 2.4.1. Empati Kavramı ve Tarihçesi

Empati kavramının kökü eski Yunancaya dayanmaktadır. Eski Yunancada "em" içine "patheia" algılama olarak açıklanmaktadır. Empati kavramı, 19. yüzyıl Almanya'sında "einfiihlung" terimiyle ifade edilmiş olup psikoloji ve estetik alanlarında kullanılmıştır. Spencer (1870), empatinin içgüdüsel/entellektüel ve bilişsel/duygusal sınıflandırmasını yapmış olup bu sınıflandırma günümüze kadar gelmiştir. Orijinal kullanımı, gözlemcilerin kendi kendilerini yansıtma eğilimi olarak açıklanmıştır. İngilizce kelime olarak empati ise Titchener tarafından geliştirilmiş olup bir olayın içine girerek bakmak anlamında kullanılmıştır (Titchener, 1909). 1950'li yıllarda empatinin bilişsel özellikte bir kavram olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte empati, bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak o kişi hakkında bilgi sahibi olması şeklinde açıklanmıştır. Rogers (1951), empatiyi geliştirmeye yönelik ilk uygulamaları yapmıştır. Ayrıca, empati ve iletişim üzerine de çalışmaları da bulunmaktadır. Empatiyi, bir süreliğine karşımızdaki bireyin hayatını yaşamak olarak tanımlamıştır. La Monica (1981), empatiyi yardım eden bireyin yardım ettiği kişiyi anlamak için onunla iletişim kurması ve onun yaşamını doğru bir şekilde algılaması olarak ifade etmiştir.

1960'lı yıllarda ise empatiye duygusal boyut eklenerek, empatinin duygusal bir tepki olduğu görüşü benimsenmiştir. 1970'lerde, empati karşısındaki bireyin duygusunu anlayıp bunu ona iletmek olarak tanımlanmıştır. Wiseman (1996), empatiyi diğer bir bireyin bakış açısından bakma şeklinde açıklamıştır. Kasatura (1998), empatiyi "duygudaşlık" kavramıyla açıklamış olup diğer bireylerin duygularını hissetme ve kendimizi o kişinin yerine koyma şeklinde ifade etmiştir. Dökmen (2005), empatiyi bir bireyin kendisini

karşısındakinin yerine koyması, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak kavraması, hissetmesi ve bu durumu karşısındaki kişiye iletmesi süreci olarak açıklamıştır. Ünal (2007) ise empatiyi, çevresindeki kişilerin düşündüklerini ve hissettiklerini anlama yeteneği olarak ifade etmiştir.

### 2.4.2. Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Rogers (1983) empatik eğilimi, "toplumsal duyarlılık" olarak ifade etmiştir. Toplumsal duyarlılık herkeste bulunmyan bir kişilik özelliğidir. Toplumsal duyarlılık sahibi kişilerin empatik eğilimleri de yüksektir. Çelik (2008) de empatik eğilimi kişilerin empatik davranışta bulunma potansiyeli olarak açıklamaktadır.

Empatik beceri, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerinin doğru bir biçimde anlaşılması, onun hislerine ortak olunması ve hissettiklerinin o kişiye iletilmesi süreci olarak açıklanmaktadır. Empatik beceri, kişiler arası ilişkilerde bulunması gereken bir özellik olarak belirtilmektedir. Bireylerin sağlıklı ilişkiler kurabilmesi için bu beceri gereklidir (Pek, 2001).

### 2.4.3. Empatinin Gelişmesi ve Empatinin Doğası

Empati, kişiler arası ilişkilerde temel bir yapı taşı olarak yer almaktadır. Empatinin gelişmesi ve empatinin doğasına yönelik çalışmalar, nörobilimsel araştırmalar kapsamında da yer almaktadır (Coplan, 2011). Sosyal etkileşimde, davranışların düzenlemesinde, prososyal davranmada ve toplumdaki bireylere karşı uyumlu davranmada empatik yetenekler önemli bir rol oynamaktadır (Belacchi & Farina, 2012; Coplan, 2011). Bireyin akranları tarafından kabulünde (Braza ve diğerleri, 2009), ahlaki yapıda (Decety, Michalska & Kinzler, 2011; Eisenberg, 2000) ve etkili sosyal olgunlaşma üzerinde empatinin etkisi büyüktür.

Empati ölçümü hakkındaki çalışmalar uzun bir geçmişe sahiptir. Bununla birlikte, çocuklarda empatik gelişimin ölçülmesinin özellikle zor olduğu kanıtlanmıştır (Dadds, Hunter, Hawes, Frost, Vassallo & Bunn, 2008; Farrington & Jolliffe, 2001; Lovett & Sheffield, 2007). Genel olarak empati kavramı kendini diğer bir bireyin yerine koyma olarak kabul edilmektedir (Davis, 1980).

### 2.4.4. Bilişsel ve Duyuşsal Empati

Dökmen (2005), empati kavramını iki temel unsura dayandırmıştır: bilişsel ve duyuşsal. Bilişsel empatinin, diğer bireylerin duygularını ve bakış açısını içerdiğini, duyuşsal empatinin ise diğer bireylerin hissettiklerini içerdiğini belirtmiştir. Duyuşsal empati terimi genel olarak, başkalarınınkine uygun bir duygusal yanıt vermeyi ifade etmektedir. Duygusal durum ve bilişsel empati, diğer bir bireyi entellektüel olarak anlama, diğer bir deyişle diğer bir kişinin bakış açısını ve duygusal durumunu anlama yeteneği olarak açıklanmaktadır (Davis, 1980, 1983; Eisenberg & Strayer, 1987). Bazı araştırmacılar, duygusal empatinin öncelikle duygusal bulaşmanın bir süreci olduğuna inanmaktadırlar (Nummenmaa, Hirvonen, Parkkola & Hietanen, 2008), buna karşın diğerleri bu aşağıdan yukarıya, düşük seviyeli sürecin ne gerekli ne de yeterli olduğunu iddia etmektedirler (Singer & Lamm, 2009). Coplan (2012) ise empati ile ilgili bu sürecin dinamik, zahmetli ve motive bir süreç olduğunu savunmaktadır. Buna karşın, Sebastian ve diğerleri (2012) eleştirel bir bakış açısıyla, duygusal ve bilişsel zihin kuramının empatinin farklı yönleriyle ilişkili olduğunu iddia etmektedirler.

Empatik tepki, sadece diğer bir bireyin hissettiklerini anlama değil aynı zamanda bu bireye karşı uygun tepki gösterme, duyarlı olma, bireyin acı çekmesi durumunda ona şefkatli davranma anlamına gelmektedir (Cappadocia vd., 2012). Empati becerileri insanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalarda, iletişim becerileri arasında yer alan, çevresine saygılı, saydam, somut ve empatik olma becerilerinin sağlıklı iletişim için önemli olduğu sonucuna varılmıştır. İnsanlar arası ilişkilerde, empati becerilerinin genel iletişim becerilerinin önemli bir bölümünü oluşturduğu vurgulanmaktadır (Barnett, 1990; Cüceloğlu, 1994; Dökmen, 1995; Voltan- Acar, 1994).

### 2.4.5. Empatinin Gelişimi

Empatinin gelişimi çocuk yaşta başlamakta çocuk çevresini gözlemleyerek etrafındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmaktadır. Çocuk kendi yaşantısını diğerleriyle karşılaştırarak değerlendirme yapmaktadır. Çocuğun ailesiyle iletişimi çocuğun empati yeteneklerini geliştirmesi açısından önem taşımaktadır. Aile içinde üzüntü ve sevinçlerin paylaşılması aile bireylerini birbirlerine daha çok yakınlaştırmaktadır. Çocuk da aile içindeki bu durumu gözlemlemekte ve değerlendirme yapmaktadır. Aile içindeki iletişim ileride çocuğun iletişim ve empati becerilerini belirleyen bir unsur olmaktadır.

Empatinin davranışsal bileşeni genellikle kavramsallaştırmanın örtük bir yönüdür ve duygusal uyum, kişilerarası yanıt verme ve/veya uyarlanabilir davranışlar ile empati arasında doğrudan bir ilişki olduğu varsayımına dayanmaktadır. Prososyal davranışlar genellikle empatinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Blair, 2005). Yapılan araştırmalar incelendiğinde, empatinin geliştirilebilir bir beceri olduğu ve kişilerarası ilişkilerde önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada etkisi incelenen empati kavramı da algılanan sosyal destek düzeyi ile bağlantılı bir kavram olarak yer almaktadır.

### 2.5. Algılanan Sosyal Destek

Algılanan sosyal destek, 1950'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlamış olup, Lewin (1954)'in çalışmalarıyla kavramsal bir boyut kazanmıştır. Bu tarihlerden itibaren algılanan sosyal destek sorunların üstesinden gelebilmek için bir çözüm olarak görülmüştür. Tardy (1985) algılanan sosyal destek kavramının; yön, eğilim, desteğin tanımı ve sosyal ağları içerdiğini vurgulamıştır (Tardy, 1985, akt., Şencan, 2009). Adler ve arkadaşları (1992), normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin a) akademik ve atletik yetenek, b) daha popüler olma, c) çekici olma, d) sempatiklik, e) kurallara uygun hareket etme, f) liderlik etme, g) SED'i yüksek aileden gelme, h) iyi atlet olma veya notlarının iyi olması özellikleri açısından kendilerine benzerlik gösteren arkadaşları seçme eğiliminde oldukları sonucuna varmışlardır. Parker ve Asher (1993), ilkokul düzeyindeki çocuklarda arkadaş grubu içinde düşük, orta ve yüksek düzeyde akran kabulü olan çocuklardaki farklılıkları değerlendirmişlerdir. Yüksek düzeyde kabul gören çocukların yaklaşık üçte birinin sınıflarında karşılıklı olarak en iyi arkadaşa sahip olmadıkları buna karşın düşük düzeyde kabul gören çocukların karşılıklı olarak iyi dostluklara sahip olduğu bulunmuştur. Düşük kabul gören çocukların ise arkadaşları ile daha fazla sorun yaşadığı bulunmuştur. Bu çalışmayı genişleten Vandell ve Hembree (1994), akran kabulünde sosyal yeterlilik, benlik saygısı ve başarının da etkili olduğunu bulmuşlardır.

Benlik kavramının çoklu boyutları (fiziksel, bilişsel, sosyal vb.) düşünüldüğünde, özellikle sosyal benlik kavramı ve algılanan sosyal kabulün, göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. Çünkü öğrenciler okul hayatları boyunca hem sosyal hem de bilişsel gelişim fırsatlarından yararlanmaktadırlar (Barth & Parke, 1996). Yıldırım (1997), algılanan sosyal desteği, kişinin bulunduğu ortamda gördüğü sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli bir destek olarak açıklamıştır. Ladd ve diğ. (1997) ise ilkokul çocuklarının akran ilişkileri konusundaki uyumlu ayırt edici ilişkilerini bulmuştur. Örneğin, daha fazla arkadaş sahibi olan çocukların

daha çok akran grubuna dâhil olduğu görülmüştür. Hymel, LeMare, Ditner ve Woody (1999), algılanan sosyal desteği, benlik algıları, arkadaşları, aileleri veya öğretmenlerinden aldıkları destek olarak açıklamıştır. Frith ve Happe (1999) ve Hughes ve Leekam (2004), zihin teorisi ile algılanan sosyal kabul arasında bir bağlantı olduğunu bulmuşlardır. Jacobs ve Dodd (2003)'un 149 kolej öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, arkadaşlardan alınan sosyal desteğin okul tükenmişliği ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar, sosyal desteğin tükenmişliğe karşı güvenli bir bölge olarak görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen ve Jokela (2008)'nın Finlandiyalı 88.200 lise öğrencisi ile yaptıkları araştırmada, öğrencilerin okuldan almış oldukları destek ile öğretmenlerden almış oldukları motivasyonel desteğin öğrencilerin tükenmişliklerini azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Koster, Nakken, Pijl ve van Houten (2009), eğitimde kaynaştırmanın sosyal boyutlarına odaklanan 62 makaleyi gözden geçirerek sosyal katılımla ilgili kavramları netleştirmeye çalışmışlardır. Araştırmacılar sosyal katılıma uygun konsept ve temaları şu şekilde belirlemişlerdir: arkadaşlıklar / ilişkiler, etkileşimler / iletişim, kabul. Koster vd. (2009), ilkokul öğrencilerinde kaynaştırmanın sosyal boyutunu açıklayan çalışmalara odaklanmışlardır.

Tükenmişlik ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara bakıldığında, algılanan sosyal destek alan bireylerin almayanlara oranla daha az tükendikleri ve bireysel performans düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Beltran vd, 2009). Kutsal (2009) "Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi" adlı 657 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmasında, düşük düzeyde sosyal desteğe sahip olan öğrencilerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. Aynı çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin okul tükenmişliği üzerinde birinci derecede etken olduğu saptanmıştır. Okulun bir bireyi olma ve tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde bir ilişkinin saptanması sosyal destek unsurlarının tükenmişliği dolaylı yönden etkilediğini göstermiştir. Alanyazında, öğrencilerdeki tükenmişlik düzeyi ile ilgili araştırmalar sınırlı olsa da öğrencilerdeki tükenmişliğin algılanan sosyal destek ve empati ile ilgili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Santen vd., 2010).

Laursen vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada akranlarda görülen nefret duygularının tükenmişlik ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırmada, bireyin toplum içinde algılanan sosyometrik statüsünün de tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polman, Borkoles ve Nicholls (2010), 334 üniversite öğrencisinden oluşan bir grup üzerinde

tükenmişlik, sosyal destek, stres ve kişilik özelliği ilişkisini incelemişlerdir. Bu araştırmada, tükenmişlik düzeyi ile aileden algılanan sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, akranlardan görmüş oldukları algılanan sosyal destek ile tükenmişlik düzeyi arasında düşük miktarda ancak manidar bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmalardan toplumsal desteğin tükenmişlik üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Salmela-Aro, Tynkkynen ve Vuori (2012), toplumsal faktörlerin öğrencilerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmacılar öğrenciler için hazırlanacak programların aile, öğretmen ve akranları da içermesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmada, toplumsal ilişki ve toplumsal ağların yaşam doyumunu arttırdığı ve bu durumun da okulun bir bireyi olma durumunu geliştirdiği bulunmuştur. Salmela-Aro, Tolvanen ve Nurmi (2012), toplumsal ortamlara girmekten kaçınma ve toplumsal ortamlarla ilgili olumsuz düşüncelere sahip olmanın bireyler arasında sorunlara neden olduğunu bu durumun da algılanan sosyal desteği azalttığını belirtmişlerdir. Bossaert, Colpin, Pijl ve Petry (2013) ise okul öncesinde kaynaştırmanın sosyal boyutunu açıklayan çalışmalara odaklanmışlardır. Parritz ve Troy (2013), öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin onların davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Araştırmalar, özel eğitim gerektiren öğrencilerin sosyal katılımının çok önemli olduğunu göstermektedir. Sosyal katılım teriminin yanında, sosyal içerme ve sosyal entegrasyon terimleri genellikle benzer bir şekilde kullanılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenleri ve akranları tarafından sosyal açıdan kabul edilmelerinde ve kendilerini sınıfın bir üyesi olarak görmelerinde öğretmenlerinin olumlu tutumlara sahip olmalarının ve akranlarının desteğinin önemi büyüktür.

# BÖLÜM 3

# İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

## 3.1. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde, araştırma konusuna ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

### 3.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Sucuoğlu ve Diken (1999)'in araştırmasında, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında; öğretmen ve okul çalışanlarının tutumlarının, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özelliklerinin, özel gereksinimli öğrencilerin aile özelliklerinin, uygulanan eğitim programının, cinsiyetin, kardeş sayısının ve eğitim düzeyinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda, yarı zamanlı kaynaştırma kapsamındaki özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştırıldığında, tam zamanlı kaynaştırma uygulamasındaki öğrencilerin gelişim testlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür (Artan ve Balat, 2003). Yüksel (2004)'in "Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi" başlıklı çalışması, Bursa'da bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden seçilen 20 öğrenciyle yürütülmüştür. Bu araştırmada öntest-sontest, deney-kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada 10 öğrenci deney grubunu, 10 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen 8 haftalık bir empati eğitim programı kullanılmıştır. Oturumlar yaklaşık bir saat sürmüştür. Empati eğitim programının uygulanmasından sonra, deney ve kontrol grubuna Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, programa katılan öğrencilerin diğer

öğrencilere oranla empatik beceri düzeylerinin manidar düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Gürgür (2005)'ün, "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi" adlı araştırması öğrenciler açısından incelendiğinde; tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında bir artış olduğu, öğrencilerin derslere daha aktif olarak katıldıkları görülmüştür. Buna ilave olarak, özellikle yetersizliği olan öğrencilerin akademik derslerde başarılarının artmış olduğu, dersleri dinlemelerinde, etkinliklere katılmalarında, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurmalarında da gelişmeler gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Bu durum, iş birliği ile öğretim yaklaşımının sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarına etkisinin olduğunu göstermiştir. İş birliği ile öğretim yaklaşımının, sınıf öğretmeninin ve özel eğitim öğretmeninin de mesleki gelişimine olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır.

Sucuoğlu ve Özokçu (2005)'nun "Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında; ilkokuldaki kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri akranlarıyla karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışma grubu, ilkokul birinci sınıfa devam eden 53'ü kaynaştırma öğrencisi olmak üzere toplam 613 öğrenciden oluşmuştur. Bu araştırmanın verileri Sosyal Beceri Dereceleme Ölçeği (SBDS) ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerileri ile akademik yeterliliklerinin akranlarının gerisinde olduğu ve kaynaştırma öğrencilerinde istenmeyen davranışların normal gelişim düzeyine sahip akranlarına göre daha fazla olduğunu bulunmuştur. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin daha düşük sosyal statüye sahip oldukları, sosyal becerilerini kullanmada sorun yaşadıkları ve bu durumların karşılaştıkları çeşitli sosyal problemlerin nedeni olduğu görülmüştür.

Güldağ (2007)'ın "Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo Ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında, annelerin empati düzeyleri babaların empati düzeylerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bu araştırmada, annelerin empati düzeylerinin çocukların sosyal uyum düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çocuklar, annelerinden sevgi, saygı görüyorsa kendilerini değerli bir birey olarak hissediyorlarsa onların da çevreleriyle iyi ilişkiler kurabilen, sosyal açıdan uyumlu birer birey olmaları beklenmektedir. Empati düzeyleri ile ilgili olarak Rehber (2007)'in "İlköğretim İkinci

Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya beş okuldan 755 öğrenci katılmıştır. Araştırmada, Empatik Eğilim Ölçeği, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ve Empati ve Çatışma Çözme İle İlgili Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada, empati düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, empati düzeyi yüksek olan öğrencilerin sorun çözme düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin empati düzeylerinin ve sorun çözme düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çolak (2007), "Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları" adlı araştırmasında, sosyal beceri iyileştirme programı hazırlamış ve üçüncü sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Bu çalışmada, iş birliğine dayalı etkinliklerin kaynaştırma öğrencilerine, öğretmene ve öğrencilerin ailelerine pozitif etkilerinin olduğu saptanmıştır. Şahbaz (2007), "Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında, yapılan bilgilendirme sonucunda normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin arttırılmasında uzun bir dönemi kapsayan ve içerik açısından yoğun bir programın uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Buna karşın, Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008)'nın "Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı" adlı araştırması, İzmir'de üç ilköğretim okulunda, 16' sı kaynaştırma öğrencisi, toplam 329 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, "Sosyometri", "Kimdir Bu?" ve "Öğrenciler İçin Akran İstismarı Anketi" kullanılmıştır. Bu araştırmada, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle ortak bir çalışmada yer almak istemedikleri sonucuna varılmıştır. Yine bu araştırmada, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini uyum ve iletişim açısından sorunlu olarak algıladıkları görülmüştür. Çetin (2008)'in "İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Ana Baba Tutumları ve Özsaygı ile İlişkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma, 417 kişilik öğrenci grubu üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Ana-Baba Tutum Ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmada, kız öğrencilerin empati düzeylerinin, erkek öğrencilerin empati düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Orhan (2010)'ın "Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi" adlı araştırması anasınıflarında yapılmıştır. Bu çalışmaya, 57 öğretmen, 320 normal gelişim düzeyine sahip öğrenci ve 64 kaynaştırma öğrencisi dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, Okulöncesi ve Anasınıfı Davranış Ölçekleri (OÖDÖ) ve Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamasına yönelik olumsuz algılara sahip oldukları saptanmıştır. Bu durum üzerinde öğrencilerin dışsallaştırılmış problem davranışlarının etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Alptekin (2010)'in "Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması Sürdürmesi Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi" adlı araştırmasında, sosyal becerilerin kazanılmasında; teşekkür etme, iş birliği içinde hareket etme vb. davranışların etkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, zihinsel engelli olan öğrencinin arkadaşlarıyla iletişimde bulunmasının, zihinsel engelli öğrencinin sosyal beceri düzeyini arttırdığı, akranlarının ise sosyal kabul düzeyinin arttırdığı sonucuna varılmıştır. Fakat bu artışın anlamlı olmadığı görülmüştür. Çankaya (2010)'nın "İlköğretim I. Kademede Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında, öğretmenlerin özel eğitim uygulamaları konusundaki görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, kaynaştırma uygulamalarının öğrenciler üzerinde de olumlu etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili yeterli teorik ve pratik bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak sınıfların kalabalık olmasını, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin bulunmasını ve eğitimsel materyallerin yetersiz olmasını belirtmişlerdir. Buna ilave olarak, öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamasının öğretmenlere ilave sorumluluklar getirdiğini ve sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. MEB (2010) tarafından yapılan "İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi" adlı araştırmada; kaynaştırma öğrencilerinin velilerinin çoğunluğunun kaynaştırma eğitimi konusunda

yeterli bilgiye sahip olmadıkları, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yarıdan fazlasının kaynaştırma eğitimi öncesinde bilgilendirilmedikleri, kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde okulların aileler ile işbirliği içinde oldukları ancak ailelerin işbirliği konusunda yönetici ve öğretmenle görüşmeden öteye gidemedikleri sonucuna varılmıştır.

Türk (2011), "İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma" adlı çalışmasında; öğretmenlerin yarıdan fazlasının kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından dolayı, velileri ve sınıftaki öğrencileri bilgilendiremedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, kaynaştırma öğrencilerinin okulda genel olarak kabul görmediği düşüncesine sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada diğer öğrenci velilerinin yarıdan fazlasının kaynaştırma öğrencilerine karşı olumsuz bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Velilerin bu olumsuz bakış açısının arkasında kaynaştırma öğrencilerinin çocuklarının eğitimini olumsuz etkileyeceği düşüncesinin olduğu belirlenmiştir. Demir ve Açar (2011), "Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri" adlı araştırmasında, görüşme yapılan 45 sınıf öğretmeninden sadece 14' ünün kaynaştırma eğitimini desteklediği, 31 sınıf öğretmeninin kaynaştırma eğitimini desteklemediği sonucuna varılmıştır. Kaynaştırma eğitimini destekleyen öğretmenler, bu şekilde düşünmelerinde, insancıl düşüncelerin ve sosyal gerçekliğin etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kaynaştırma eğitimini desteklemeyen öğretmenler ise diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramadıklarını ve onların seviyelerine inemediklerini belirtmişlerdir. Rehberlik desteğinin eksikliği, okul idaresinin yeterli desteği vermemesi, sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması, fiziksel ortamın uygun olmaması ve kaynaştırma öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşanmasının öğretmenlerin genel olarak yaşadıkları sorunlar olduğu görülmüştür. Öztürk Özgönenel (2012)'in, "Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı araştırmasında, ilköğretim okullarında birinci kademede eğitim alan otizm tanılı öğrencilerin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle ilişkileri, okula uyumları ve sosyal kabullerini artırmak amacıyla geliştirilmiş olan bir eğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; Sosyal Kabul Ölçeği, Sosyometri, Öğretmen Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada, akran ilişkileri üzerine geliştirilmiş olan programın, akranların

sosyal kabul düzeyleri ve özel gereksinimli öğrencilerin sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çolak, Vuran ve Uzuner (2013)'in, "Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları" adlı araştırması, Eskişehir ilinde bulunan bir ilkokuldaki üçüncü sınıflar arasından kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü bir sınıftaki öğrencilerin sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıftaki öğrenciler, öğretmenler ve aileler yer almıştır. Araştırmada, kaynaştırma ortamının kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmeni, okul rehberlik öğretmeni, öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla ilgili olarak, Ayral, vd. (2013)'nin "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 1491 kişiye Sosyal Kabul Ölçeği uygulanmış olup araştırma sonucunda yaş arttıkça sosyal kabul düzeyinde düşüş görülmesine rağmen manidar bir farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabulleri orta düzeyde bulunmuştur. Bu durum, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul algılarının geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Buna karşın, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, özel gereksinimli kardeşe sahip olma durumu, annenin ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin gelir durumunun, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yatgın, Sevgi ve Uysal (2015)'ın "Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi" adlı araştırmasında, 53 sınıf öğretmenine yarı yapılandırılmış bilgi formu ve Maslach tükenmişlik envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun özel eğitime bakışının olumsuz olduğu, kendilerini özel eğitim konusunda yetersiz gördükleri ve bu konuda eğitim almak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Kılıç (2016)'ın "Perceived School Support in Inclusive Education" adlı araştırmasında, kaynaştırma eğitim uygulamalarında okul desteğinin çok önemli olduğu görülmüştür. Kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda derse girenlerin daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Görmez ve Çiftçi Tekinarslan (2017)'ın "Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi" adlı araştırmalarında, kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıfta özel gereksinimli öğrenciler ile normal gelişim düzeyine sahip öğrenciler karşılaştırılmıştır. Araştırmada, Çocuklar İçin Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere oranla daha fazla yalnızlık belirtileri gösterdikleri bulunmuştur. Buna karşın normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde sosyal destek aldıkları görülmüştür. Buna ilave olarak, algılanan sosyal desteğin çocukların yalnızlığını belirlemede güçlü bir belirleyici olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin (2017)'in, "İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin, veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri" adlı çalışmasında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ciddi eksiklikler taşıdığı ve sınıf öğretmenlerinin programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Katılımcılar, programın uygulanması sürecinde iş birliğini sağlayacak personel bulmada sıkıntı yaşamışlardır. Araştırmada, kaynaştırma ortamlarında eğitim gören öğrencilerin gerek eğitsel gerekse tıbbi süreçlerinde yanında olan uzmanların iş birliği içerisinde olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerle özel gereksinimli öğrencilerin aynı ortamda eğitim görmeleri, veli ve sınıf öğretmenleri tarafından olumlu olarak karşılanmıştır. Ancak zaman zaman bazı velilerin sorunlarını dile getirdikleri ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle olan iletişimlerinde zaman zaman sorun yaşadıkları görülmüştür. Selimoğlu (2017)'nun "Akran aracılı öğretim yönteminin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kabulüne ve özel gereksinimli bireylerin benlik saygısına etkisi" adlı araştırmasında, bilgilendirme toplantılarının ve atölye etkinliklerinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma, İstanbul ilindeki bir ortaokulun 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile bir özel eğitim merkezinin öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada "Sosyal Kabul Ölçeği" ve "Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, atölye grubundaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmüştür.

Aydoğan (2017)'ın "Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri araştırması"nda, ergenlerin zihinsel engelli yakına sahip olmaları ve zihinsel engellilik hakkında bilgi sahibi olmalarının sosyal kabulü arttırdığı, halen devam ettiği sınıfta zihinsel engelli arkadaşı olduğunda ergenlerin sosyal kabulünün azaldığı, ergenlik dönemindeki erkek katılımcıların sosyal kabulünün daha düşük olduğu ve ergenlerin zihinsel engelli bireylere yönelik sosyal kabulünün yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal kabul düzeyi katılımcıların eğitim seviyesine göre değerlendirildiğinde hem ergenlik dönemindeki katılımcılarda hem de yetişkinlik dönemindeki katılımcılarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. İki yaşam döneminde de katılımcıların gelirleri ve sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmada, zihinsel yetersizlik konusunda bilgi sahibi olan ergenlerin ve yetişkinlerin diğerlerine oranla daha yüksek sosyal kabul gösterdikleri görülmüştür. Öztürk Özgönenel (2012)'in, akran ilişkileri üzerine geliştirmiş olduğu eğitim programının da akranların sosyal kabulleri ve otizmli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında; kaynaştırma öğrencilerinin daha düşük sosyal statüye sahip oldukları, sosyal becerilerini kullanmada sorun yaşadıkları, istenmeyen davranışları ve yalnızlık belirtilerini daha fazla gösterdikleri görülmüştür. Okullarda, okul idaresinin yeterli desteği vermediği, sınıflardaki öğrenci sayılar fazla olduğu, fiziksel ortamın uygun olmadığı, kaynaştırma öğrencilerin ailelerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşandığı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ciddi eksiklikler taşıdığı, sınıf öğretmenlerinin programla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ve programın uygulanması sürecinde iş birliğini sağlayacak personel bulmada sıkıntı yaşandığı bulunmuştur. Buna ilave olarak, kaynaştırma öğrenci velilerin sorun yaşadıkları, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle olan iletişimlerinde zorluk yaşadıkları ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul algılarının geliştirilmesi gerektiği saptanmıştır. Araştırmalarda öğretmenler, sınıfların kalabalık olduğunu, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin bulunduğunu, eğitimsel materyallerin yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi uygulamasının öğretmenlere ilave sorumluluklar getirdiğini belirtmişlerdir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005; MEB, 2010; Türk, 2011; Ayral, 2013; Arslan ve Kılıç, 2016; Şahin, 2017; Görmez ve Çiftçi Tekinarslan, 2017;).

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında; öğretmen ve okul çalışanlarının tutumlarının, özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerinin, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özelliklerinin, özel gereksinimli öğrencilerin aile özelliklerinin, uygulanan eğitim programının, cinsiyetin, kardeş sayısının ve eğitim düzeyinin etkili olduğu (Sucuoğlu ve Diken, 1999) bulunmuştur. İş birliği ile öğretim yaklaşımının ve akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarına etkisinin olduğu, sınıf öğretmeninin ve özel eğitim öğretmeninin de mesleki gelişimine olumlu etkisinin olduğu (Gürgür, 2005; Çolak, 2007; Alptekin, 2010; Öztürk Özgönenel, 2012), atölye grubuna katılan normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu (Selimoğlu, 2017); akran ilişkileri üzerine geliştirilmiş eğitim programının akranların sosyal kabulleri ve otizmli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğu (Öztürk Özgönenel, 2012); normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirilmelerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinde artışı sağladığı (Şahbaz,2007; Aydoğan, 2017) sonucuna varılmıştır. Empati düzeyleri ile ilgili olarak da kız öğrencilerin empati düzeylerinin ve sorun çözme düzeylerinin daha yüksek olduğu (Rehber, 2007; Çetin, 2008), empati eğitim programı uygulanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre empati düzeylerinde artış olduğu (Yüksel, 2004) görülmüştür.

Bazı araştırmalarda, öğretmenlerin özel eğitim uygulamaları konusundaki görüşlerinin genellikle olumlu yönde olduğu, kaynaştırma eğitimi uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yarısının konuyla ilgili yeterli teorik ve pratik bilgilere sahip olduğu, kaynaştırma uygulamalarının kaynaştırma öğrencileri, sınıf öğretmeni, okul rehberlik öğretmeni, öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çankaya, 2010; Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Şahin, 2017). Buna karşın, yapılan araştırmaların bazılarında ise normal gelişim düzeyine öğrencilerin kaynaştırma öğrencileriyle ortak bir çalışmada yer almak istemedikleri, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini uyum ve iletişim açısından sorunlu olarak algıladıkları görülmüştür. Kaynaştırma eğitimini desteklemeyen öğretmenler normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu öğretmenler kaynaştırma öğrencilerine zaman ayıramadıklarını, onların seviyelerine inemediklerini, özel eğitim

konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu konuda eğitim almak istemediklerini belirtmişlerdir (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Orhan, 2010; Demir ve Açar, 2011; Yatgın, Sevgi ve Uysal, 2015). Türkiye'de sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyine yönelik araştırmalara bakıldığında; sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmeyi amaçlayan araştırmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Empati konusuyla ilgili araştırmaların da çoğunlukla yetişkinler üzerinde yapıldığı belirlenmiştir. Araştırmalar, sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek konularında yapılan eğitim programlarının sosyal etkileşim becerilerini geliştirilebileceğini göstermiştir. Buna ilave olarak, yapılan çalışmalarda özel eğitimde, bilgi ve tecrübenin gerekli olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitiminde, okul yönetiminin öğretmenler ve ebeveynlere yönelik seminerler ve konferanslar düzenlemesi de oldukça önem taşımaktadır. Kaynaştırma eğitimi için gerekli ortamın oluşturulması ve gereken desteğin verilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanamaması durumda, kaynaştırma eğitiminin etkili olamayacağı ve kaynaştırma öğrencilerinin de bu durumdan olumsuz olarak etkileneceği görülmektedir.

### 3.1.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Madden ve Slavin (1983)'in "Hafif engelli öğrencilerin kaynaştırılması: Akademik ve sosyal sonuçlar" adlı araştırmalarında, bireyselleştirilmiş öğretim programlarının akademik açıdan engelli öğrencilerin başarılarını, özgüvenlerini, davranışlarını ve duygusal uyumlarını sağlamak için iyi tasarlanmış kaynak programlarının desteklediği sonucuna varmışlardır. Deneysel araştırmaların, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin algılanan öz-algı ve davranışları geliştirmesini ve onların engelli olmayan sınıf arkadaşları tarafından kabullenebileceğini görmüşlerdir. Buna paralel olarak, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Cumblad & Strikman, 1986; Anderson, 1992; Krahe & Altwasser, 2006; Leyser,). Buna karşın, Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman ve Hollowood (1992), tarafından yapılan "Bir kaynaştırma sınıf ortamındaki ilköğretim çağındaki engelli engelli öğrencilerin sosyal kabulü ve akran etkileşimleri" araştırması, birçok engelli öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma, çocukların sosyal kabul ve etkileşim fırsatlarının, engelli bireylerin statüleriyle ilişkili olduğunu, öğrencilerin örtük standart ve değerlerinin önemli

bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini gösteren bu tür araştırmalar bulunmasına rağmen, bu durumun aksini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

İnsanlar arası ilişkilerde empati düzeyinin etkililiğini inceleyen araştırmalar incelendiğinde, çocuklarla yapılan araştırmalarda empati becerisi yüksek olan çocukların empati becerisi düşük olan çocuklara göre sosyal uyumlarının, daha yüksek olduğu görülmüştür (Eisenberg & Fabes, 1990; Feschbach, 1982). Empati düzeyi yüksek bireylerin de olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Empati becerisi yüksek bireylerin psikolojik açıdan olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları ve özsaygı düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Kalliopuska, 1992). Roberts ve Strayer (1996), empati düzeyi düşük olan ve yüksek olan çocukları karşılaştırdıkları çalışmalarında, empatik beceri düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre iş birliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli oldukları ve arkadaşları tarafından daha çok kabul gördükleri sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar bu bulgudan yola çıkarak empati düzeylerinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu savunmuşlardır. Empatinin insanlar arası ilişkilerde önemli bir beceri olduğunun anlaşılmasıyla bu becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğine yönelik çeşitli araştırmalar da yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda bireylere empati eğitimi verilerek bireylerin birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları amaçlanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak çeşitli empati eğitim programları geliştirilmiştir. Bu programların, duygusal ve bilişsel yetenekler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çocukların sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için iletişim becerilerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, empati eğitim programlarıyla empati kurma becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir. Diğer taraftan bazı araştırmacılara göre, çocuklara verilecek empati eğitiminin somut işlemler döneminde yapılması gerektiği savunulmaktadır (Kalliopuska, 1992; Frera, 1997 & Otfinowski, 2000).

Scruggs ve Mastropieri (1996)'nin kaynaştırma konusundaki öğretmen algıları araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisinin kaynaştırma kavramını desteklediğini, küçük bir çoğunluğun, engelli öğrencileri kendi sınıflarına dâhil etmeye istekli olduklarını, öğretmenlerin yaklaşık yarısı ya da daha fazlasının, kaynaştırmanın bazı faydalar sağlayabileceğini düşünmesine rağmen, öğretmenlerin yalnızca üçte biri ya da

daha azının, kaynaştırma için gerekli zaman, beceri, eğitim ya da kaynaklara sahip olduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Vaughn, Elbaum ve Schumm (1996)'ın "Kaynaştırmanın öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerindeki etkileri" adlı çalışma, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri kapsayan sosyal sınıflandırma (örneğin, akran kabulü, benlik kavramı, yalnızlık ve sosyal yabancılaşma derecesi) ile ilgili bir sınıfta yer alan sosyal işlevsellik hakkında yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken, düşük başarılı ve ortalama/yüksek başarılı olarak tanımlanan öğrencilerin sosyal işlevleri, öğretim yılının başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha az sevildiği ve daha sık reddedildiği görülmüştür. Öğrencilerin genel benlik değerlerinin başarı grubu ile farklılık göstermemesine rağmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik öz-kavram puanları anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yalnızlık dereceleri açısından farklılık göstermemiştir ve sonbahardan bahara doğru sınıf içi karşılıklı arkadaşlık sayısında artışlar göstermiştir.

Salend ve Duhaney (1999) tarafından yapılan "Kaynaştırmanın engelli olan ve olmayan öğrenciler ile öğretmenler üzerindeki etkisi" adlı araştırmasında da kaynaştırma programlarına ilişkin literatür gözden geçirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, kaynaştırma programının, engelli öğrencilerin akademik performansı ve sosyal gelişimi üzerindeki etkilerinin karışık olduğu, kaynaştırma programlarında engelli olmayan öğrencilerin akademik performanslarına yönelik çalışmaların olmadığı ve öğretmenlerin kaynaştırma programlarına verdikleri cevapların karmaşık olduğu, çoklu değişkenlerle şekillenebildiği ve zamanla değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma programlarına katılan öğrenciler ve eğitimcilerle ilgili araştırma sonuçları tartışılmaktadır.

Boutot ve Bryant (2005), "Kaynaştırma ortamlarında otizmli öğrencilerin sosyal entegrasyonu" adlı araştırmalarında, otizmli öğrencilerin sosyal entegrasyonlarının iyileştirilmesi amacıyla kaynaştırma ortamlarına giderek daha fazla yerleştirildiği sonucuna varmışlardır. Bu araştırmada, ilköğretimde kaynaştırma eğitimine devam eden otizmli on öğrencinin sosyal entegrasyonu hakkında bilgi sunulmuştur. Bu kapsamda, kaynaştırma sınıflarındaki otizmli öğrencilerin kabulleri (sosyal tercihleri), görünürlükleri (sosyal etkileri), bir akran grubundaki üyeliği (sosyal ağ bağlantısı) ve sosyal entegrasyonu üzerinde otizmli çocukların özelliklerinin ve diğer faktörlerin etkisinin olduğu bulunmuştur. Jones ve Frederickson (2010), "Kaynaştırma okullarına devam eden otizmli öğrenciler için sosyal

kaynaştırmanın çoklu uyarıcılı belirleyicileri" adlı araştırmalarında, kaynaştırma eğitimine devam eden otizmli öğrenciler ve diğer öğrencilerde başarılı kaynaştırmanın yordayıcı davranışsal özelliklerini incelemişlerdir. Otizmli olmayan öğrencilerde yüksek düzeydeki akran dereceli utangaçlıkta önemli ölçüde sosyal red görülmüştür. Veli toplumsal davranış değerlendirilmesinde öğrenci karşılaştırmasında; normal gelişim düzeyine sahip çocuklarda yüksek düzeyde sosyal kabul öngörülürken, otizmli çocuklarda düşük düzeyde sosyal kabul öngörülmüştür. Bu bulgular, okulların otizm konusunda farkındalık yaratmaya yönelik sosyal becerileri arttırmaya yönelik programlar düzenlemesinin yararlı olacağını vurgulamaktadır. Fiasse ve Nader-Grosbois'in (2012), "Zihinsel engelli çocuklarda algılanan sosyal kabul, zihin kuramı ve sosyal uyum" adlı çalışması, çocukların algılanan sosyal kabulü ile zihinsel durumları ve sosyal uyum yetenekleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocuklarda sosyal uyumun iyileştirilmesi için sadece zihin kuramına dayalı müdahalelerin yeterli olmadığı, sosyal uyum üzerinde pek çok faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Charles ve Gloria (2015), "Nijerya'daki bir ortaokuldaki kaynaştırma sınıf ortamında 67 beden eğitimi öğretmeninin engelli olan öğrencilere yönelik sosyal kabul, benliği geliştirme, sınıf yönetimi, öğretmenlerin iş yükü, motor becerileri algısı" adlı araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere karşı olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Schwab (2015)'ın, "Kaynaştırma sınıflarında ve normal sınıflarda 4. ve 7. sınıf öğrencilerinin eğitimde yer almasının toplumsal boyutları: Avusturya'dan sonuçlar" adlı araştırmasında, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal katılımının sağlanması açık bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin gelişiminde olumlu akran ilişkilerinin özellikle psikolojik açıdan önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Bu araştırmada, sosyal katılımın dört ana teması (arkadaşlıklar, etkileşimler, akran kabulü ve toplumsal katılımın kendilik algısı) kaynaştırma sınıfları ve normal sınıflar açısından incelenmiştir. Bu çalışmada, Avusturya'da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okuyan 1115 öğrencinin verileri analiz edilmiş ve bunların 129'u özel gereksinimli öğrenci tanısı almıştır. Sonuçlar, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilere göre sosyal katılımın dört alt bölümünde (arkadaşlıklar, etkileşimler, akran kabulü ve kendi kendini algılama) düşük puanlar aldığını göstermiştir. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin, arkadaşlıklar ve akranların kabulü konuları kaynaştırma öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Cinsiyet açısından ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri arasında fark bulunmamıştır. Garrote (2017)'ın "Zihinsel engelliliği olan öğrencilerin sosyal katılım ve

sosyal beceri arasındaki ilişki: kaynaştırma sınıflarında bir çalışma" adlı araştırmasında, sosyal becerilerden yoksunluğun, kaynaştırma sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin toplumsal katılımında sıklıkla zorluk çekmelerinin başlıca nedeni olduğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte, bu iddiayı destekleyen çalışmaların sayısı azdır ve araştırmaların çoğunluğu zihinsel engelli öğrencileri kapsamamaktadır.

Yurtdışında yapılan araştırmalara bakıldığında; bireyselleştirilmiş öğretim programlarının akademik açıdan engelli öğrencilerin başarılarını, özgüvenlerini, davranışlarını ve duygusal uyumlarını sağlamak için iyi tasarlanmış kaynak programlarının desteklediği görülmüştür. Deneysel araştırmaların, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, özel gereksinimli öğrencilerin algılanan öz-algı ve davranışları geliştirmesini ve onların normal gelişim düzeyine sahip akranları tarafından kabullenilmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin de etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Madden & Slavin, 1983; Cumblad & Strikman, 1986; Anderson, 1992; Krahe & Altwasser, 2006; Leyser,). Buna karşın bazı araştırmalarda, birçok özel gereksinimli öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmediği saptanmıştır. Bu araştırmalar, çocukların sosyal kabul ve etkileşim fırsatlarının, engelli bireylerin statüleriyle ilişkili olduğunu, öğrencilerin örtük standart ve değerlerinin önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. (Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman & Hollowood, 1992). Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini gösteren bu tür araştırmalar bulunmasına rağmen, bu durumun aksini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır.

Empati düzeyini inceleyen araştırmalar incelendiğinde, empati becerisi yüksek olan çocukların empati becerisi düşük olan çocuklara göre sosyal uyumlarının ve özsaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu, bu çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu ve empatik beceri düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre iş birliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli olduğu görülmüştür (Feschbach, 1982; Eisenberg & Fabes, 1990; Kalliopuska, 1992; Roberts & Strayer,1996). Araştırma sonuçları; empati düzeylerinin, insanlar arası ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu ve empati eğitim programlarının da empati kurma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Kalliopuska, 1992; Frera, 1997; Otfinowski, 2000).

Kaynaştırma konusundaki öğretmen algıları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerin yalnızca üçte biri ya da daha azının, kaynaştırma için gerekli zaman, beceri, eğitim ya da kaynaklara sahip olduğu (Scruggs & Mastropieri,1996), buna karşın beden eğitimi öğretmenlerinin engelli öğrencilere karşı olumlu algılarının olduğu (Charles & Gloria, 2015) sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha az sevildiği ve daha sık reddedildiği (Vaughn, Elbaum & Schumm, 1996); kaynaştırma sınıflarındaki otizmli öğrencilerin kabulleri (sosyal tercihleri), görünürlükleri (sosyal etkileri), bir akran grubundaki üyeliği (sosyal ağ bağlantısı) ve sosyal entegrasyonu üzerinde otizmli çocukların özelliklerinin ve diğer faktörlerin etkisinin olduğu (Boutot & Bryant, 2005), normal gelişim düzeyine sahip çocuklarda yüksek düzeyde sosyal kabul düzeyine sahipken, otizmli çocukların düşük düzeyde sosyal kabul düzeyine sahip olduğu (Jones & Frederickson, 2010); zihinsel engelli çocuklarda sosyal uyumun iyileştirilmesi için sadece zihin kuramına dayalı müdahalelerin yeterli olmadığı, sosyal uyum üzerinde pek çok faktörün etkili olduğu (Fiasse & Nader-Grosbois, 2012), kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilere göre sosyal katılımın düşük bulunduğu (Schwab, 2015) ve sosyal becerilerden yoksunluğun, kaynaştırma sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin toplumsal katılımında sıklıkla zorluk çekmelerinin başlıca nedeni olduğu (Garrote, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışındaki konu ile ilgili alan yazın genel olarak değerlendirildiğinde, bireyselleştirilmiş öğretim programlarının özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını, özgüvenlerini, davranışlarını ve duygusal uyumlarını desteklediği görülmüştür. Buna paralel olarak, deneysel araştırmaların, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin algılanan öz-algı ve davranışları geliştirerek onların özel gereksinimi olmayan sınıf arkadaşları tarafından kabullenmesini sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine ilişkin olumsuz tutum sergilediklerini gösteren araştırmalar bulunmasına karşın, bu durumun aksini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Son zamanlarda empati konusuyla ilgili olarak ilişkisel çalışmalara ve deneysel çalışmalara çoğunlukla yer verildiği görülmektedir.

# BÖLÜM 4

# YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubunun oluşturulması, deneklerin seçimi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, bağımlı, bağımsız değişkenler, Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP) ve verilerin analizi aşamalarına yer verilmiştir.

## 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşim becerilerini geliştirmek için GKOSEP hazırlanmıştır. Söz konusu programın etkililiğini saptamak üzere, deney ve kontrol gruplarıyla yapılan öntest, sontest ve izleme çalışmalarını içeren (Karasar, 2005) yarı deneysel bir desenden yararlanılmıştır. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılan yarı deneysel desenlerden birini oluşturmaktadır (Dugard & Toldman, 1995). Yarı deneysel desen, özellikle sosyal bilimlerde araştırmacıların tüm değişkenleri kontrol edemediğinden büyük ölçüde tercih ettikleri bir modeldir (Cohen, Manion & Marrison, 2000; Büyüköztürk, 2011).

Bu araştırmada yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuştur. Bu çalışmada deney grubuna denk olabilecek bir kontrol grubunun kullanılmasına özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grupları sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflar arasından basit seçkisiz yöntemle seçilmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı'dır. Bağımlı değişkenleri ise normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyidir. Bu araştırmada, Odak Grup Görüşmesi, Kişisel Bilgi Formu, SKÖ, ÇEÖ, ASDÖ-R ve araştırmacının geliştirdiği GKOSEP kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan öntest-sontest-izleme testi, deney-kontrol gruplu (split plot) desen Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırma Deseni*

| Grup | Öntest | İşlem | Sontest | İzleme Testi |
|---|---|---|---|---|
| Deney | $O_{1.1}$ | 13 Haftalık GKOSEP | $O_{1.2}$ | $O_{1.3}$ |
| Kontrol | $O_{2.1}$ | İşlem Yok | $O_{2.2}$ | $O_{2.3}$ |

Tablo 1'de, deney grubuna 13 haftalık GKOSEP uygulanmış olup kontrol grubuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Herhangi bir etkinlik uygulanmayan grup araştırmada kontrol grubunu oluşturmaktadır (Karasar, 2005).

### 4.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma yarı deneysel bir desenle yürütüldüğünden evren ve örneklem belirlenmemiş olup çalışma grubuyla yürütülmüştür. Söz konusu desen ile yürütülen çalışmalarda evren ve örneklem belirlemenin dış geçerlilik açısından sorun olacağı vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada kullanılan eğitim programının 13 hafta boyunca öğrencilerin eğitim gördükleri sınıflarda yürütülmesi planlandığından eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun gruplar oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda, çalışma grubunun saptanması için Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 75 ilkokul arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle orta sosyo ekonomik düzeye sahip bölgede bulunan bir devlet ilkokulu belirlenmiştir. Yine bu ilkokuldaki 4. sınıflar arasından en az bir kaynaştırma öğrencisinin olduğu sekiz sınıf içerisinden bir deney ve bir kontrol grubu yansız atama yoluyla belirlenmiştir (Karasar, 2005). Çalışma grubu, 4.sınıf öğrencilerinden 30'u kız (%51,7) ve 28'i (%48,3) erkek olmak üzere toplam 58 öğrenciden oluşmuştur. Bu öğrencilerin, 31'i deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer almıştır. Uygulama sürecine başlamadan önce, bu okullarda hazırlanan etkinliklerin ve ölçeklerin uygulanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 14.11.2016 tarih ve 12792561 sayıyla izin alınmıştır.

#### 4.2.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Bu bölümde çalışma grubu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait demografik bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda, çalışma grubu, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ait demografik bilgilerin dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilere Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımı*

| | | Çalışma Grubu | | Deney Grubu | | Kontrol Grubu | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Değişkenler | Kategoriler | n | % | n | % | n | % |
| 1.Cinsiyet | Kız | 30 | 51,7 | 16 | 51,6 | 14 | 51.9 |
| | Erkek | 28 | 48,3 | 15 | 48,4 | 13 | 48.1 |
| 2. Yaş | 8-9 yaş | 33 | 56,9 | 16 | 51,6 | 17 | 63 |
| | 10-11 yaş | 25 | 43,1 | 15 | 48,4 | 10 | 37 |
| 3. Kardeş Sayısı | Tek çocuk | 8 | 13,8 | 4 | 12,9 | 2 | 7,4 |
| | 2 çocuk | 29 | 50,0 | 13 | 42 | 14 | 51,9 |
| | 3 çocuk | 13 | 22,4 | 9 | 29,0 | 5 | 18,5 |
| | 4 çocuk ve üstü | 8 | 13,8 | 5 | 16,1 | 6 | 22,2 |
| 4. Doğuş Sırası | İlk çocuk | 24 | 41,4 | 11 | 35,5 | 8 | 29,6 |
| | 2. çocuk | 20 | 34,5 | 10 | 32,2 | 11 | 40,8 |
| | 3.çocuk | 10 | 17,2 | 8 | 25,8 | 4 | 14,8 |
| | 4.çocuk ve üstü | 4 | 6,9 | 2 | 6,5 | 4 | 14,8 |
| 5. Annenin hayatta olma durumu | Evet | 57 | 98,3 | 31 | 100 | 26 | 96,3 |
| | Hayır | 1 | 1,7 | 0 | 0 | 1 | 3,7 |
| 6. Babanın hayatta olma durumu | Evet | 57 | 98,3 | 30 | 96,8 | 27 | 100 |
| | Hayır | 1 | 1,7 | 1 | 3,2 | 0 | 0 |
| 7. Anne öğrenim düzeyi | İlkokul | 20 | 34,5 | 9 | 29,0 | 11 | 40,8 |
| | Ortaokul | 11 | 19,0 | 5 | 16,2 | 6 | 22,2 |
| | Lise | 13 | 22,4 | 8 | 25,8 | 6 | 22,2 |
| | Üniversite | 14 | 24,1 | 9 | 29,0 | 4 | 14,8 |
| 8. Baba öğrenim düzeyi | İlkokul | 9 | 15,6 | 7 | 22,6 | 3 | 11,1 |
| | Ortaokul | 10 | 17,2 | 6 | 19,4 | 2 | 7,4 |
| | Lise | 21 | 36,2 | 10 | 32,2 | 13 | 48,2 |
| | Üniversite | 18 | 31,0 | 8 | 25,8 | 9 | 33,3 |
| 9. Anne çalışma alanı | Evhanımı | 43 | 74,1 | 21 | 67,7 | 23 | 85,2 |
| | İşçi | 7 | 12, 1 | 4 | 12,9 | 2 | 7,4 |
| | Memur | 8 | 13,8 | 6 | 19,4 | 2 | 7,4 |
| 10. Baba çalışma alanı | Çalışmıyor | 5 | 8,6 | 4 | 12,9 | 1 | 3,7 |
| | Emekli | 4 | 6,9 | 1 | 3,2 | 3 | 11,1 |
| | İşçi | 40 | 69 | 20 | 64,5 | 20 | 74,1 |
| | Memur | 9 | 15,5 | 6 | 19,4 | 3 | 11,1 |
| 11.Anne-baba evlilik durumu | Evli | 54 | 93,1 | 29 | 93,6 | 25 | 92,6 |
| | Boşanmış | 2 | 3,45 | 1 | 3,2 | 1 | 3,7 |
| | Vefat etmiş | 2 | 3,45 | 1 | 3,2 | 1 | 3,7 |
| 12.Aile ortalama geliri | İyi | 15 | 25,9 | 9 | 29,0 | 5 | 18,6 |
| | Orta | 38 | 65,5 | 17 | 54,9 | 21 | 77,7 |
| | Düşük | 5 | 8,6 | 5 | 16,1 | 1 | 3,7 |
| 13.Ailede engelli birey olma durumu | Evet | 1 | 1,7 | 0 | 0 | 1 | 3,7 |
| | Hayır | 57 | 98,3 | 31 | 100 | 26 | 96,3 |
| | Toplam | 58 | 100 | 31 | 100 | 27 | 100 |

Tablo 2'de araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin 16'sının kız (%51,6) ve 15'inin erkek (%48,4) olduğu; kontrol

grubundaki öğrencilerin 14'ünün kız (%51,9) ve 13'ünün erkek (%48,1) olduğu görülmektedir. Yaş düzeyine göre öğrenciler incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin 16'sının 8-9 yaşında olduğu (%51,6) ve 15'inin 10-11 yaşlarında (%48,4) olduğu; kontrol grubundaki öğrencilerin 17'sinin 8-9 yaşında olduğu (%63), 10'unun 10-11 yaşlarında (%37) olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler kardeş sayısına göre incelendiğinde; 4 öğrencinin tek çocuk olduğu (%12,9), 13 öğrencinin iki kardeş olduğu (%42,0), 9 öğrencinin üç kardeş olduğu (%29) ve 5 öğrencinin dört ve üzeri kardeşi olduğu (%16,1) bulunmuştur. Kontrol grubundaki öğrenciler kardeş sayısına göre incelendiğinde; 2 öğrencinin tek çocuk olduğu (%7,4), 14 öğrencinin iki kardeş olduğu (%51,9), 5 öğrencinin üç kardeş olduğu (%18,5) ve 6 öğrencinin dört ve üzeri kardeşi olduğu (%22,2) görülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler doğuş sırasına göre incelendiğinde; 11 öğrencinin ilk çocuk olduğu (%35,5), 10 öğrencinin 2. çocuk olduğu (%32,3), 8 öğrencinin 3. çocuk olduğu (%25,8), 2 öğrencinin 4. ve üzeri çocuk olduğu (%6,5) görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrenciler doğuş sırasına göre incelendiğinde; 8 öğrencinin ilk çocuk olduğu (%29,6), 11 öğrencinin 2. çocuk olduğu (%40,8), 4 öğrencinin 3. çocuk olduğu (%14,8) ve 4 öğrencinin 4. ve üzeri çocuk olduğu (%14,8) bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler annesinin hayatta olma durumuna göre incelendiğinde; tümünün annesinin hayatta olduğu (%100), kontrol grubundaki öğrenciler annesinin hayatta olma durumuna göre incelendiğinde; 26 öğrencinin annesinin hayatta olduğu (%96,3) ve 1 öğrencinin annesinin hayatta olmadığı (%3,7) görülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler babasının hayatta olma durumuna göre incelendiğinde; 30 öğrencinin babasının sağ olduğu (%96,8), 1 öğrencinin babasının hayatta olmadığı (%3,2); kontrol grubundaki öğrenciler babasının hayatta olma durumuna göre incelendiğinde; tümünün babasının hayatta olduğu (%100) bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde; 9 öğrencinin annesinin ilkokul mezunu olduğu (%29), 5 öğrencinin annesinin ortaokul mezunu olduğu (%16,2), 8 öğrencinin annesinin lise mezunu olduğu (%25,8) ve 9 öğrencinin annesinin üniversite mezunu olduğu veya üstü eğitim aldığı (%29); kontrol grubundaki öğrenciler anne öğrenim düzeyine göre incelendiğinde; 11 öğrencinin annesinin ilkokul mezunu olduğu (%40,8), 6 öğrencinin annesinin ortaokul mezunu olduğu (%22,2), 6 öğrencinin annesinin lise mezunu olduğu (%22,2) ve 4 öğrencinin annesinin üniversite mezunu olduğu veya üstü eğitim aldığı (%14,8) görülmüştür.

Deney grubundaki öğrenciler baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde; 7 öğrencinin babasının ilkokul mezunu olduğu (%22,6), 6 öğrencinin babasının ortaokul mezunu olduğu (%19,4), 10 öğrencinin babasının lise mezunu olduğu (%32,2) ve 8 öğrencinin babasının

üniversite mezunu olduğu veya üstü eğitim aldığı (%25,8); kontrol grubundaki öğrenciler baba öğrenim düzeyine göre incelendiğinde; 3 öğrencinin babasının ilkokul mezunu olduğu (%11,1), 2 öğrencinin babasının ortaokul mezunu olduğu (%7,4), 13 öğrencinin babasının lise mezunu olduğu (%48,2) ve 9 öğrencinin babasının üniversite mezunu olduğu veya üstü eğitim aldığı (%33,3) bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler annenin çalışma alanına göre incelendiğinde; 21 öğrencinin annesinin ev hanımı olduğu (%67,7), 4 öğrencinin annesinin işçi olduğu (%12,9), 6 öğrencinin annesinin memur olduğu (%19,4); kontrol grubundaki öğrenciler annenin çalışma alanına göre incelendiğinde; 23 öğrencinin annesinin ev hanımı olduğu (%85,2), 2 öğrencinin annesinin işçi olduğu (%7,4) ve 2 öğrencinin annesinin memur olduğu (%7,4) görülmüştür. Deney grubundaki öğrenciler babanın çalışma alanına göre incelendiğinde; 4 öğrencinin babasının çalışmadığı (%12,9), 1 öğrencinin babasının emekli olduğu (%3,2), 20 öğrencinin babasının işçi olduğu (%64,5), 6 öğrencinin babasının memur olduğu (%19,4); kontrol grubundaki öğrenciler babanın çalışma alanına göre incelendiğinde; 1 öğrencinin babasının çalışmadığı (%3,7), 3 öğrencinin babasının emekli olduğu (%11,1), 20 öğrencinin babasının işçi olduğu (%74,1) ve 3 öğrencinin babasının memur olduğu (%11,1) bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir düzeyine bakıldığında; 9 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin iyi düzeyde olduğunu (%29), 17 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin orta düzeyde olduğunu (%54,9) ve 5 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin düşük düzeyde olduğunu (%16,1); kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin ortalama gelir düzeyine bakıldığında; 5 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin iyi düzeyde olduğunu (%18,5), 21 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin orta düzeyde olduğunu (%77,8) ve 1 öğrencinin ailesinin ortalama gelir düzeyinin düşük düzeyde olduğunu (%3,7) beyan ettikleri görülmüştür.

### 4.3. Veri Toplama Araçları

Bu alt bölümde, araştırmanın veri kaynakları ile veri toplama aracının geliştirilmesi konularına yer verilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin demografik bilgilerinin elde edilmesi için Kişisel Bilgi Formu (KBF), Odak Grup Görüşmesi, Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ) (Ek 2), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği-Revizyonu (ASDÖ-R) (Ek 3), Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ) (Ek 4) ve araştırmacının geliştirdiği Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP) kullanılmıştır. Bu çalışma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan orta sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerde bulunan okullar içerisinden basit

seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen Mamak ilçesinde bulunan bir devlet ilkokulunda uygulanmıştır. Öntest, sontest ve izleme testi deney-kontrol gruplu bu araştırmanın bağımsız değişkenleri, araştırmacının geliştirdiği "GKOSEP" ve sosyo-demografik değişkenlerdir. Sosyo-demografik değişkenler olarak cinsiyet, kardeş sayısı, doğuş sırası, anne/baba öğrenim düzeyi, anne/baba çalışma alanı ve aile ortalama gelir düzeyi seçilmiştir.

### 4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada yer alan öğrenciler ve öğrencilerin aileleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından KBF geliştirilmiştir. Formda, araştırmada yer alan öğrenciler ve ailelerine yönelik sosyo demografik bilgileri belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

### 4.3.2. Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ)

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerine ilişkin öntest, sontest, izleme testi verilerini toplamak amacıyla Civelek (1990) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Siperstein (1988)'in SKÖ (Social Acceptance Scale) (Ek 2) kullanılmıştır. Ölçeği Türkçe'ye çevirerek, geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapan Ali Hikmet Civelek (1990)'ten araştırmada kullanabilmek amacıyla gerekli izin alınmıştır. Siperstein'in SKÖ 22 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert tipi bir yapıya sahiptir. Maddelerin olumlu köklerle ifade edilmesi nedeniyle, ölçekten alınan puanın yüksek olması, sosyal kabulün de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Maddeler olumlu ifadeye sahip olduğundan, ölçekten alınan puan arttıkça, sosyal kabulünün de arttığı şeklinde açıklanmaktadır. Tekin (1994)'in araştırmasında, testin testtekrar-test güvenirliğini 0,82 bulunmuştur. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan SKÖ'nün cronbach alpha güvenirlik katsayısı r= 0,92 bulunmuştur.

### 4.3.3. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Araştırmada, Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004) tarafından revizyonu yapılan ASDÖ-R ile öğrencilerin sosyal destek düzeyleri ölçülmüştür. ASDÖ-R bireylerin sosyal destek sistemi içerisinde yer alan aile, arkadaş ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Türkiye koşullarında

geliştirilmiş ve revizyonu yapılmış bir ölçme aracıdır. ASDÖ-R'nin her alt ölçeğinde bir tane ters çevrilmiş madde yer almaktadır. ASDÖ-R'nün orijinal 27 maddesinden 15 maddesi orijinal haliyle, altı maddesi ise ifade yönünden değiştirilerek ASDÖ-R'de yer almıştır. Orijinal ASDÖ-R'de olduğu gibi bazı maddeler ASDÖ-R'nin üç alt ölçeğinde ortak olarak bulunmaktadır. Bu araştırmada ölçeği cevaplandıran birey ölçeğin üç alt boyutunda yer alan "ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim" boyutlarına cevap vermektedir. Tepkiler üçlü derecelendirme şeklinde değerlendirilmektedir (Hiç uygun değil= 1, Kısmen uygun= 2, Oldukça uygun= 3). Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin daha fazla sosyal destek aldığını göstermektedir (Akt. Demir, 2008). ASDÖ-R'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili veriler, ASDÖ-R'nin ilkokul öğrencileri tarafından kullanılabileceğini göstermektedir. Bu araştırmada da ASDÖ-R normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ASDÖ-R'nin cronbach alpha güvenirlik katsayısı r= 0,975 bulunmuştur.

### 4.3.4. Çocuklar ve Ergenler İçin Empati Ölçeği (ÇEÖ)

Bryant tarafından 1982'de geliştirilen ÇEÖ, Mehrabian ve Epstein'in 1972 yılında geliştirdikleri yetişkinler için empati ölçeğinden uyarlanmıştır. Ölçeğin, Türkiye'de Yılmaz-Yüksel (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışmasında ÇEÖ'nin Türkiye'de yapılan geçerlilik çalışmasında dördüncü sınıf öğrencisine iki hafta ara ile iki kez uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı r=0,69 olarak bulunmuştur. ÇEÖ 237 dördüncü sınıf öğrencilerine iki defa uygulanmış ve iç tutarlılık (Cronbach Alpha) katsayısı 0,70 olarak saptanmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta olup çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere oluşturulmuş bir kâğıt-kalem ölçeğidir. Bryant tarafından geliştirilen ölçek 22 maddeden oluşmakta iken Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda madde sayısı 20'ye indirilmiştir (Akt. Özbaş, 2010). Çocuklar, ölçek maddelerine kendileri için ifade ettiği anlama göre evet ya da hayır seklinde tepki vermektedir. Her "evet" cevabı için "1" puan, "hayır" cevabı için ise "0" puan verilmekte ve yüksek puan yüksek empatiyi ifade etmektedir. Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan ÇEÖ'nün cronbach alpha güvenirlik katsayısı r= 0,64 bulunmuştur.

### 4.3.5. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP)

Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşiminin önemi göz önüne alınarak Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı (GKOSEP) geliştirilmiştir. Bu program Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı, Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı, Sosyal Öğrenme Kuramı ve Sosyo-Bilişsel Kuramlarına dayalı olarak, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçlarını göz önüne alınarak, bütüncül ve eklektik bir yaklaşımla, tüm gelişim alanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır.

#### *4.3.5.1. GKOSEP'in Genel Amaçları*

Program ile normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşimlerinin arttırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin yetersizliği olan öğrencilere karşı sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerini geliştirmeleri hedeflenmiştir.

#### *4.3.5.2. GKOSEP'in Dayandığı Kuramlar*

Programın amaç ve felsefesi, sosyal öğrenme kuramına, sosyo-bilişsel kurama ve Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayanmaktadır. Vygotsky, çocuğun çevresindeki yetişkinlerle ve diğer çocuklarla etkileşerek kendisini geliştirebileceği bir "gelişmeye açık alana" sahip olduğunu savunmaktadır (Vygotsky, 1962). Sosyal öğrenme kuramı da davranışçı kuramı temel almaktadır (Hogben & Byrne, 1998). Bandura (1977)'nın katkılarıyla geliştirilen sosyal öğrenme kuramı, belki de en etkili öğrenme ve gelişim kuramı haline gelmiştir. Sosyal öğrenme kuramcıları, sosyal pekiştireçler, öznel pekiştireçler ve dolaylı pekiştireçler üzerinde durmuşlardır. Sosyal pekiştireçler, bireyin davranışını ve kişiliğini oluşturan pekiştireçler olarak açıklanmaktadır (Hogben & Byrne, 1998).

#### *4.3.5.3. GKOSEP'in Geliştirilmesi Süreci*

**Odak Grup Görüşmesi**

Araştırmacı, programın uygulanması öncesinde, öğrencilerden derinlemesine ve detaylı bilgi elde etmek amacıyla odak grup görüşmesi yapmıştır. Odak grup görüşmeleri öğrencilerin duygu, düşünce, tecrübe ve eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Bu araştırmada uygulanan odak grup görüşmesinin amacı

öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Bowling (2002, s. 1-15)'e göre, "odak grup görüşmesi, küçük bir grupla lider arasındaki yapılandırılmamış görüşme ve tartışmada grup dinamiğinin etkisini kullanma, derinlemesine bilgi edinme ve düşünce üretmedir" şeklinde açıklanmaktadır. Odak gruplarda grup üyeleriyle etkileşime girilerek grup üyelerinin algıları ve düşünceleriyle ilgili derinlemesine bilgi toplanır (Carey & Asbury, 2012).

GKOSEP'in geliştirilmesi kapsamında yapılan çalışmalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

*GKOSEP'in Geliştirilmesi Süreci*

| Oturum No | Oturum Tarihi | Konu |
|---|---|---|
| 1 | 31.10.2016 | Odak grup görüşmesi uygulanması |
| 2 | 01.11.2016 | Odak grup görüşmesi raporunun değerlendirilmesi |
| 3 | 02.11.2016 | Odak grup görüşmesi raporunun değerlendirilmesi sonucunda hedeflerin ve hedeflere ulaştıracak kazanımların MEB İlköğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'na göre belirlenmesi |
| 4 | 03.11.2016 | Kazanımlara uygun etkinliklerin hazırlanmaya başlanması |
| 5 | 30.11.2016 | Kazanımlara uygun etkinliklerin tamamlanması |
| 6 | 01.12.2016 | Hazırlanan programla ilgili olarak uzmanlara programın incelenmek üzere verilmesi |
| 7 | 16.01.2017 | Tüm uzmanlardan görüşlerin alınması |
| 8 | 31.01.2017 | Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda programda gerekli düzeltmelerin yapılarak programa son halinin verilmesi |

Krueger (1994) odak grup görüşmesini, kişilerin düşüncelerini özenle hazırlanmış bir ortamda özgürce söyleyebilmesi ve tartışabilmesi olarak açıklamaktadır. Odak grup görüşmeleri, önceden hazırlanmış yönergeler kapsamında gerçekleştirilen, görüşülen kişilerin görüşlerini ön planda tutulduğu nitel bir veri toplama tekniğidir. Odak grup görüşmelerinin amacı, belirlenen konuyla ilgili katılımcıların görüşlerine, yaşam deneyimlerine, ilgilerine, eğilimlerine, düşüncelerine, algılarına, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair derinlemesine, ayrıntılı ve çok boyutlu nitel bilgi edinmektir. Odak grup görüşmelerinin en önemli avantajı, grup içi etkileşimin ve grup dinamiğinin bir sonucu olarak yeni ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamaktır (Kitzinger, 1994, 1995). Karşılıklı etkileşimler sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihinlerindeki düşünceleri harekete geçirerek zengin bir bilgi akışı sağlamaktadırlar. Bu yöntemde toplum baskısı, sosyal beğenilme gibi engellerin aşılarak katılımcıların gerçek duygu ve düşüncelerine ulaşılması hedeflenmektedir (Stewart ve Shamdasani, 1990; Kitzinger, 1994, 1995; Krueger, 1994; Gibbs, 1997; Bowling, 2002). Odak grup görüşmesi sonrasında normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal etkileşimi ile ilgili

olarak hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Odak grup görüşmesi sonrasında belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesi için sınıf rehberlik saatinde araştırmacı tarafından uygulanmak üzere, etkinlik örneklerinin hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu belirlenen konularla ilgili olarak araştırmacı tarafından GKOSEP kapsamında etkinlik örnekleri hazırlanmıştır.

Programda, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere kaynaştırma öğrencileriyle sosyal etkileşim konusunda hangi yeterliliklerin kazandırılması gerektiği yer almaktadır. Bu program ile öğrencinin kendini tüm özellikleriyle tanıması, diğer arkadaşlarını kabul etmesi ve onlarla iş birliği yapması, diğer bir deyişle sosyalleşmesi, etkili iletişim kurabilmesi, problem çözme becerilerini geliştirebilmesi amaçlanmaktadır. Bu program, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin arttırılması, olumlu gelişmelerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu programda, hedeflenen amaçlara yönelik beceriler ve bu becerilere bağlı etkinlikler yer almaktadır. Beceriler birbirini tamamlayan şeklinde bölümlere ayrılarak programda yer almıştır. Programda becerilerin geliştirilmesine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Bölümlerdeki etkinliklerde yer alan kazanımlar bireye kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerden oluşmaktadır.

Program hazırlandıktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Programla ilgili olarak, 2 Özel Eğitim Uzmanı, 5 Çocuk Gelişim Uzmanı, 2 Program Geliştirme Uzmanı, 2 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı ve 2 sınıf öğretmeninden görüş alınarak sosyal etkileşim programına son hali verilmiştir. Özel eğitim uzmanları, araştırmacıya deney ve kontrol grubundaki kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlikleriyle ilgili sorular sormuş ve hazırlanan etkinlikleri bu kapsamda değerlendirmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal kabulüne uygun olmadığını düşündüğü etkinlikleri çıkararak gerekli düzenlemeler ve eklemeler yapmıştır. Bilindiği üzere araştırmanın uygulandığı öğrenciler, Piaget'nin somut işlemler döneminde yer almaktadır. Bu dönemde, çocuklarda mantıksal düşünme başlamakta olup kurallı oyunlar oynayabilmekte, grup çalışmasına katılabilmekte ve iş birliği yapabilmektedir (Piaget, 1964). Çocuk gelişim uzmanları da etkinlikleri incelerken 4. sınıfa devam eden normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin gelişim düzeylerini esas almıştır. Programda yer alan etkinlikleri inceleyerek öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olup olmadığına bakmıştır. Çocuk gelişim uzmanları, uygun olmadığını düşündükleri etkinlikleri çıkarmışlardır. Bazı etkinliklerde ise küçük değişiklikler yapmışlar ve önerilerde bulunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirme uzmanları da programda

yer alan kazanım ve hedeflerin programın amacına uygunluğunu değerlendirmiştir. Etkinlik sonunda verilen çalışma kâğıtlarının değerlendirme açısından uygunluğuna bakmıştır. Uygun olmadığını düşündüğü çalışma kâğıtlarında değişiklikler yapmışlardır. Program geliştirme uzmanları da birbiriyle örtüşmediğini düşündüğü kazanım ve hedeflerle ilgili gerekli düzeltmeleri yapmışlardır. Uygun olmayan kazanım ve hedefleri değiştirerek programın amacına uygun kazanım ve hedefler belirlemişlerdir. Bunlara ilave olarak, daha önce kaynaştırma öğrencisi olan ve mesleki açıdan en az 10 yıllık deneyimi bulunan 2 sınıf öğretmeninin de program ile ilgili görüşleri alınmıştır. Deneyimli öğretmenler hazırlanan programın öğrenilerin düzeylerine uygunluğuna ve 2 ders saati içinde tamamlanıp tamamlanamayacağına bakmışlardır. Öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını düşündükleri etkinliklerle ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Bu etkinlikler çocuk gelişim uzmanlarından alınan görüşler de dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca 2 ders saati içinde yetişmeyecek etkinlikler çıkarılmış olup onların yerine öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun daha kısa süreli etkinlikler koyulmuştur. Etkinliklerdeki kazanım ve hedeflerin işleme sırasına da uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda karar verilmiştir.

Alan uzmanlardan alınan görüşler sonucunda programın akış düzeni şu şekilde kararlaştırılmıştır: Tanışma ve Program Tanıtımı, Kaynaştırmaya Dikkat Çekme ve Engellilere Karşı Farkındalık Eğitimi, Akran Dayanışması, Engelli Bireylerin Hakları, Etkili İletişim Becerileri, Hoşgörü, Empati, Farklılıkları Kabullenme ve Farklılıklara Saygı Duyma, Çatışma ve Uzlaşma, Öfke Kontrolü, İstenmeyen Davranışları Değiştirme, Olumlu Davranış Kazandırma, Programın Değerlendirilmesi ve Kapanışı. Programda tüm bu konu başlıklarını kapsayan 13 oturum bulunmaktadır. Program çocukların gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır. Tüm etkinliklerde Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı (2007) amaç ve kazanımları esas alınmıştır.

Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal etkileşiminde ihtiyaç duydukları eğitime yönelik frekans dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Etkileşiminde İhtiyaç Duydukları Eğitime Yönelik Frekans Dağılımı*

| Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabulü | Erkek (f) | Kız (f) |
|---|---|---|
| Kaynaştırmaya Dikkat Çekme ve Engellilere Karşı Farkındalık Eğitimi | 2 | 4 |
| Akran Dayanışması | 4 | 6 |
| Engelli Bireylerin Hakları | 1 | 1 |
| Etkili İletişim Becerileri | 3 | 4 |
| Hoşgörü | 3 | 3 |
| Empati | 3 | 4 |
| Farklılıkları Kabullenme ve Farklılıklara Saygı Duyma | 4 | 3 |
| Çatışma ve Uzlaşma | 1 | 2 |
| Öfke Kontrolü | 2 | 3 |
| İstenmeyen Davranışları Değiştirme | 2 | 2 |
| Olumlu Davranış Kazandırma | 4 | 5 |

#### *4.3.5.4. Pilot Uygulama*

Pilot uygulama, eğitim programı hazırlandıktan sonra programdaki kazanımlar, hedefler ve etkinliklerin, hitap ettiği yaş grubuna uygunluk ve süre açılarından değerlendirilebilmesi için aynı okuldaki 4. sınıflar arasından tesadüfi yöntemle seçilen bir şubede yürütülmüştür. Bunun için, aynı okulda sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan 4. sınıflar arasından tesadüfî yöntemle deney ve kontrol grubundan farklı bir sınıf seçilmiştir. Programın uygulanabilirliğini denemek amacıyla öğrencilerle bir pilot uygulama yapılmıştır. Bunun için 25 öğrenciyle çalışılmıştır. Programda yer alan etkinlikler 09.01.2017-13.01.2017 tarihleri arasında uygulanmıştır. Bu şekilde programın hedef davranışları pilot çalışma sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilmiş, öğrenci etkinliklerine ve çalışma kağıtlarına son şekli verilmiştir. Alınan uzman geribildirimlerinden ve pilot çalışma sonuçlarından sonra programda yer alan etkinliklerin uygulanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

#### *4.3.5.5. GKOSEP'in Uygulanması*

Programın uygulanması öncesi okulun rehberlik öğretmeni ve sınıf öğretmenleriyle birlikte öğrenciler araştırmacı ile tekrar tanıştırılmış, araştırma konusuyla ilgili bilgi verilmiştir. Rehberlik öğretmeni tüm uygulamalara araştırmacı ile birlikte katılmıştır. Öğrencilerin rehberlik öğretmenini önceden tanıyor olması araştırmacıya karşı güven duygusunu sağlamıştır. Eğitim süresince Ankara ili Mamak ilçesindeki bir devlet ilkokulunda bulunan iki sınıf ve çok amaçlı bir salon kullanılmıştır. Programda yer alan etkinlikler, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş düzeyine uygun olarak hazırlanmıştır. Bu konuyla ilgili alanyazında yapılan uygulamalara bakılmıştır. Araştırmacı tarafından etkinlikler

geliştirilirken "Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)" İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı İlköğretim Etkinlik Örnekleri'nden de yararlanılmıştır. MEB rehberlik programında yer almayan ya da sınırlı olarak yer alan ancak çalışmanın amacı için gerekli olduğu düşünülen etkinliklere programda yer verilmiştir. Bu program ilkokul 4. sınıf düzeyine uygun olarak 13 oturum olarak hazırlanmıştır. Program uygulanmadan önce ilk olarak öğrenci sayıları yakın olan iki sınıftan biri tesadüfî yöntemle deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere program uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ölçeklerin uygulanmasından 1 hafta sonra GKOSEP deney grubundaki öğrencilere uygulanmaya başlamıştır. Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşim düzeylerini belirlemek amacıyla deney grubundaki öğrencilere haftalık 2'şer ders saati olmak üzere 13 oturumluk program uygulanmıştır. Oturumların konu başlıkları odak grup görüşmesi sonucunda belirlenmiştir. Son oturumda programın değerlendirilmesi yer almıştır. Etkinliklerde öğrencilerin gelişim düzeyine uygun materyaller kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde, sınıf dışında ayrı bir alana ihtiyaç duyulmasından dolayı çok amaçlı salon kullanılmıştır. Etkinlikler için kullanılacak materyaller genellikle sınıf ortamında bulunması gerekenlerden seçilmiştir. Sınıf ortamında bulunmayan materyaller araştırmacı tarafından getirilmiştir. Programa deney grubunu oluşturan 31 öğrenci katılmış olup tüm etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Rehberlik öğretmeni oturumlar süresince sınıfın bir köşesinde oturmuş ve sadece oturum ile ilgili gözlem yapmıştır. Her uygulamadan sonra rehberlik öğretmeniyle görüşme yapılarak oturum değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler sonraki oturum için yol gösterici olmuştur. Uygulamalara katılan öğrenciler sınıfta U şeklinde düzenlenmiş sıralara oturmuşlardır. Sonrasında öğrencilerle o gün yapılacak etkinlikler hakkında konuşulmuştur. Etkinliklerin her biri 40 dakika süreyle uygulanmış ve etkinlikler arasında geçişlerde öğrencilere bir sonraki etkinlik hakkında bilgi verilmiştir. Etkinlikler bittikten sonra öğrencilere pekiştirici olması amacıyla çalışma kağıtları verilmiştir. Çalışma kağıtları o gün uygulanan beceri alanlarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Çalışma kağıtlarının hazırlanmasında, öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alınarak MEB İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'ndan ve etkinlik kitaplarından yararlanılmıştır.

Programın uygulanması amacıyla 2016–2017 eğitim-öğretim yılında tesadüfî örnekleme yöntemiyle bir devlet ilkokulu seçilmiştir. Program 10.02.2017-05.05.2017 tarihleri

arasında haftada bir gün, iki ders saati olmak üzere toplam 13 haftalık uygulamayı kapsamaktadır. Her uygulamada etkinlik kapsamında video, çeşitli materyaller ve çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Etkinliklerin uygulama süresi 40 dakika olarak planlanmıştır. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programındaki beceri alanları ve alt alanlar birbirini destekleyici olarak sıralanmıştır. Oturumlarda beceri alanlarının birbirini desteklemesine dikkat edilmiştir. Çok duyuya dayalı öğrenmenin önemi göz önüne alınarak motor becerileri ile algı becerilerine dayalı olan etkinlikler seçilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin kavramları bütüncül bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmıştır. Programa deney grubunu oluşturan 31 öğrenci katılmış, tüm etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmazken deney grubundaki öğrencilere Tablo 5'te görülen 13 haftalık GKOSEP uygulanmıştır.

Tablo 5

*GKOSEP Çalışma Takvimi*

| Oturum No | Oturum Tarihi | Konu |
|---|---|---|
| 1 | 10.02.2017 | Tanışma ve Program Tanıtımı |
| 2 | 17.02.2017 | Kaynaştırmaya Dikkat Çekme ve Engellilere Karşı Farkındalık Eğitimi |
| 3 | 24.02.2017 | Akran Dayanışması |
| 4 | 03.03.2017 | Engelli Bireylerin Hakları |
| 5 | 10.03.2017 | Etkili İletişim Becerileri |
| 6 | 17.03.2017 | Hoşgörü |
| 7 | 24.03.2017 | Empati |
| 8 | 31.03.2017 | Farklılıkları Kabullenme ve Farklılıklara Saygı Duyma |
| 9 | 07.04.2017 | Çatışma ve Uzlaşma |
| 10 | 14.04.2017 | Öfke Kontrolü |
| 11 | 21.04.2017 | İstenmeyen Davranışları Değiştirme |
| 12 | 28.04.2017 | Olumlu Davranış Kazandırma |
| 13 | 05.05.2017 | Programın Değerlendirilmesi ve Kapanış |

#### *4.3.5.6. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı'nın İçeriği*

**1.Oturum: Tanışma ve Program Tanıtımı**

Sosyal Etkileşim Eğitim Programı'na başlamadan önce araştırmacı oturumların içeriği, süresi, eğitimlerin nasıl uygulanacağı, grup kuralları ve beklentiler hakkında öğrencilere bilgi vermiştir. Sonrasında, araştırmacı eğitim programı uygulanacak gruba kendisini tanıtmış ve grup üyelerinin kendilerini kısaca tanıtmaları için fırsat vermiştir. Bu oturumda, öğrencilerin kendilerini tanımaları ve her bireyin farklı özelliklere sahip olduğunu anlamaları sağlanmıştır. Öğrencilerin, güçlü yönlerini ve geliştirmek istedikleri yönlerini keşfetmeleri, grup içerisinde yapılan etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve öğrencilerin benlik saygılarının yükseltilmesi amaçlanmıştır. Oturumdan sonra araştırmacı, herkesin benzer ve farklı yönleri olduğuna dikkat çekerek toplumdaki tüm bireylere farklılık gözetmeden saygılı olmamız gerektiğini vurgulamıştır. Bu oturumda, öğrencilerin kişisel özelliklerinin farkında olmaları ve kendilerini tanımaları sağlanmıştır. Öğrencilerin kendilerini tanımaları ve her bireyin farklı özelliklere sahip olduğunu anlamaları, araştırmanın empati, sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**2. Oturum: Kaynaştırmaya Dikkat Çekme ve Engellilere Karşı Farkındalık Eğitimi**

Bu oturumda, bir önceki oturum değerlendirilmiş olup sonrasında öğrencilere "Kaynaştırmaya Dikkat Çekme ve Engellilere Karşı Farkındalık Eğitimi" ile ilgili video izlettirilmiştir. Bu oturumda, öğrencilerin engelli bireylere karşı farkındalık geliştirmeleri, kaynaştırma hakkında bilgi sahibi olmaları ve kaynaştırma öğrencilerine karşı duyarlılık geliştirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, araştırmacı gönüllü öğrencilere, işitemeyen/ göremeyen biri olarak neler hissettiklerini, kendilerine nasıl davranılmasını istediklerini sormuştur. Bu etkinlik ile öğrencilerin engelli bireyler ile empati kurmaları sağlanmıştır. Araştırmacı, toplumumuzda engelli bireylerin olduğu, onlara gereken desteğin verilmesi gerektiğini, bu bireylerin de toplumumuzun bir parçası olduğunu ve onların hayatımıza renk kattığını vurgulamıştır. Kaynaştırmaya dikkat çekme ve engellilere karşı farkındalık eğitimi, araştırmanın empati, sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**3. Oturum: Akran Dayanışması**

Bu oturumda, araştırmacı öğrencilerle bir önceki oturumu değerlendirmiş olup sonrasında öğrencilere "Akran Dayanışması" ile ilgili video izlettirmiştir. Araştırmacı, öğrencilere "akran", "akran dayanışması" ve "özel gereksinimli akranla dayanışma" kavramlarını açıklamıştır. Bu oturumda, öğrencilerin, akran dayanışmasının önemi ve özel gereksinimli arkadaşlarına gerektiğinde destek olmaları gerektiği konularında farkındalık sağlanması amaçlanmıştır. Öğrenciler, özel gereksinimli akranla dayanışmanın önemini ifade etmişler ve özel gereksinimli arkadaşlarına destek olmaları konusunda duyarlılık geliştirmişlerdir. Araştırmacı da özel gereksinimli akranla dayanışmanın çok önemli olduğunu ve arkadaşlar arasında ayrım gözetmeksizin birbirlerine destek olunması gerektiğini vurgulamıştır. Akran dayanışması, araştırmanın sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**4. Oturum: Engelli Bireylerin Hakları**

Araştırmacı bu oturumda, bir önceki oturumda ödev olarak verilen resimlerin değerlendirmesini öğrencilerle birlikte yaptıktan sonra öğrencilere "Engelli Bireylerin Hakları" ile ilgili video izlettirmiştir. Bu oturumda, öğrencilerin engellilerin haklarını öğrenmeleri, yaşamlarında karşılaştıklarında bu hakları dile getirmeleri ve engelli bireylere duyarlı olma konusunda bilinçlenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler, engelli bireylerin hakları ile ilgili neyi bilip neyi bilmediklerinin farkına vararak engelli hakları ile ilgili bilgi edinmişlerdir. Oturum sonunda, öğrenciler engelli bireylerin hakları konusunda bilgi sahibi olmuş ve engelli bireylere karşı duyarlılık geliştirmişlerdir. Engelli bireylerin hakları, araştırmanın sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**5. Oturum: Etkili İletişim Becerileri**

Bu oturumda, araştırmacı, önce asık suratlı bir şekilde, göz teması kurmadan sınıfa girmiş ve konuşmadan sınıftan çıkmıştır. Sonrasında, gülümseyerek, göz teması kurarak ve "Günaydın çocuklar, Nasılsınız?" diyerek sınıftan çıkmıştır. Araştırmacı, öğrencilere bu iki durumla ilgili gözlemlerini sorarak bu iki durumu karşılaştırmalarını istemiştir. Ardından öğrencilere "İletişim nedir?" ve "Etkili iletişim becerileri nelerdir?" diye sormuş ve sonrasında araştırmacı, bu kavramların açıklamasını yapmıştır.

Bu oturumda kazanım, öğrencilerin iletişim hakkında bilgi sahibi olmaları, kendini uygun şekilde ifade edebilmeleri ve etkili iletişim becerileri kazanmalarıdır. Bu kapsamda

öğrencilerin iletişime ilişkin var olan bilgilerini ifade etmeleri, etkili iletişim becerilerini öğrenmeleri ve uygulamaları amaçlanmıştır. Oturum sonunda, araştırmacı etkili iletişimde yapılacak ilk işin etkin dinleme becerilerini geliştirmek olduğunu vurgulamıştır. Etkili iletişimin sağlıklı ilişkiler kurmamızı sağlayacağı, etkin dinlemenin karşımızdaki kişiye önem verdiğimizi ve onun düşüncelerine saygı duyduğumuzu gösterdiği üzerinde durmuştur. Öğrencilerden, öğrendikleri sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini günlük hayatta kullanmalarını istemiştir. Etkili iletişim becerileri, araştırmanın empati, sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**6. Oturum: Hoşgörü**

Araştırmacı bu oturumda öğrencilere, hoşgörü ile ilgili bir video izlettirmiştir. Video izlettirildikten sonra, araştırmacı tarafından öğrencilere "hoşgörü" denildiği zaman akıllarına gelen çağrışımları tek kelime ile yazmaları istenmiştir. Hoşgörü ile ilgili öğrencilerden gelen cevaplar tahtaya yazılarak "kavram haritası" oluşturulmuştur. Kavram haritasında geçen kelimelerden yararlanılarak "hoşgörü" kelimesinin anlamı açıklanmıştır. Bu oturumda kazanım olarak öğrencilerin, hoşgörü hakkında bilgi sahibi olmaları ve hoşgörülü olmak için gereken davranışları kazanmaları amaçlanmıştır. Araştırmacı, öğrencilere yaşama hoşgörü ile bakmanın insanlarla ilişkilerimizi olumlu yönde etkileyeceğini, olumlu düşünmemizi sağlayacağını, yaşama sevincimizi arttıracağını ve çevremize pozitif bir enerji vereceğimizi belirtmiştir. Araştırmacı, sınıf içinde ve toplum hayatında hoşgörülü olmanın önemini vurgulamıştır. Hoşgörü, araştırmanın empati, sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**7.Oturum**: **Empati**

Oturumun başında, araştırmacı öğrencilere, empati ile ilgili bir video izlettirmiştir. Video izledikten sonra öğrencilere empati denildiği zaman akıllarına ne geldiğini sormuştur. Bu oturumda, öğrencilere empati kurma becerisi kazandırılması amaçlanmıştır. Araştırmacı, sorulan sorular ile öğrencilere kazandırılmak istenen amaçların kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmiştir. Oturum sonunda öğrenciler kendilerini başka birinin yerine koyma becerisini kazanarak empati kurmanın hayattaki önemini öğrenmişlerdir. Araştırmacı, insanlarla ilişkilerimizde kendimizi başkalarının yerine koymanın önemi üzerinde durarak etkinliği sona erdirmiştir. Empati, araştırmanın empati boyutunda yer almaktadır. Fakat empati araştırmanın diğer alt boyutlarıyla da ilişkilidir.

**8. Oturum: Farklılıkları Kabullenme, Farklılıklara Saygı Duyma**

Bu oturumda, araştırmacı önce öğrencilerle bir önceki oturumu değerlendirmiştir. Sonrasında öğrencilere "Farklılıkları Kabullenme, Farklılıklara Saygı Duyma" ile ilgili video izlettirmiştir. Bu oturumda, öğrencilerin kendi fiziksel özelliklerini fark etmelerini, çevresini gözlemleyerek farklılıkları kabul etmelerini ve farklılıklara saygı duymalarını sağlamak amaçlanmıştır. Oturum sonrasında araştırmacı, "Bu etkinlikte de görüleceği üzere, her bireyin kendine özgü farklılıkları bulunmaktadır. Biz de bu farklılıkları kabullenmeli ve farklılıklara saygı duymalıyız. Çünkü farklılıklar yaşama renk katmaktadır. Farklılığı olan bireylere karşı hoşgörülü ve yardımsever olmalı onlara gerektiğinde destek olmalıyız" diyerek oturumu sonlandırmıştır. Farklılıkları kabullenme, farklılıklara saygı duyma, araştırmanın sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**9. Oturum: Çatışma-Uzlaşma**

Bu oturumda, araştırmacı öğrencilerle bir önceki oturum değerlendirerek sonrasında öğrencilere "Çatışma-Uzlaşma" ile ilgili video izlettirmiştir. Sonrasında, öğrencilere "çatışma" ve "uzlaşma" kavramlarını açıklamıştır. Açıklamadan sonra öğrencilerle bu konu ile ilgili bir drama yapılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin verdikleri cevapları değerlendirerek, çatışma-uzlaşma etkinliği ile çocuklara kazandırılmak istenen amaçların çocuklar tarafından kazanılıp kazanılmadığı kontrol etmiştir. Araştırmacı, çatışma durumlarında her iki tarafın da kazançlı çıkabilmesi için çatışma çözümünde izlenmesi gereken adımların neler olduğu açıklamıştır. Bu oturumda, öğrencilerin, yaşadıkları çatışmalara uygun çözüm yöntemleri bulmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Oturum sonunda, öğrenciler çatışma çözmenin hayattaki önemini kavramış olup günlük hayatta yaşadığı çatışmalara karşı uzlaşmacı bir yol izlemeyi öğrenmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilere çatışmanın çözülmesi için uzlaşmacı bir yol izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Eğer çatışma çözülemiyorsa ve gerginlik oluyorsa o zaman tartışmayı bitirmenin ve uygun bir zamanda yeniden çözmeyi denemenin gerektiğini söylemiştir. Çatışma-uzlaşma, araştırmanın empati ve sosyal kabul boyutunda yer almaktadır.

**10. Oturum: Öfke Kontrolü**

Bu oturumda, araştırmacı öğrencilerle bir önceki oturum değerlendirerek sonrasında öğrencilere "Öfke Kontrolü" ile ilgili bir video izlettirmiştir. Öfkenin ne olduğu, öfkenin

sebepleri ve öfkenin nasıl kontrol edilebileceği sınıfta tartışılmıştır. Araştırmacı, öfke anında vücutta meydana gelen değişiklikleri (hızlı nefes alıp verme, hızlı nabız vb.) açıklamıştır. Araştırmacı, öfkenin ne olduğu, öfkenin nasıl kontrol edilebileceğini açıklamıştır. Öğrenciler öfke kontrolü ile ilgili doğaçlama bir drama gösterisi yapmışlardır. Drama sonrasında araştırmacı, tüm öğrencilere bu dramayla ilgili düşüncelerini sorarak cevapları tahtaya yazmıştır. Öğrencilere, "Öfke" ile ilgili yapılan etkinlik ve doğaçlama drama gösterisinin öfke konusundaki düşüncelerini değiştirip değiştirmediği, değiştirdiyse nasıl değiştirdiği sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan öfke kontrolü ile öğrencilere kazandırılmak istenen amaçların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilmiştir.

Oturum sonunda öğrencilerin, öfkelerini kontrol etmek için uygun çözüm yolları bulmaları, öfke kontrolünün önemini kavramaları ve öfke kontrolü yaşadığı durumlarda öfkesini nasıl kontrol edeceğini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Oturum sonunda araştırmacı öğrencilere, öfkenin insanın yaşayabileceği doğal bir duygu olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, öfkenin uygun bir şekilde ifade edilmesi ve öfkenin kontrolünün sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Öfke kontrolü, araştırmanın empati boyutunda yer almaktadır.

**11. Oturum: İstenmeyen Davranışları Değiştirme**

Bu oturumda araştırmacı, öğrencilere "İstenmeyen Davranışları Değiştirme" konusunun işleneceği söyleyerek öğrencilere bu konu ile ilgili bir video izlettirmiştir. Sonrasında öğrenciler konu ile ilgili drama yapmışlardır. Drama sonrasında araştırmacı, tüm öğrencilere "Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar nelerdir?" ve "İstenmeyen davranışları nasıl değiştiririz?" sorularını sorarak cevapları tahtaya yazmıştır. Araştırmacı öğrencilere, istenmeyen davranışlar ile ilgili yapılan etkinlik sizin istenmeyen davranışlar konusundaki düşüncelerinizi değiştirdi mi? Değiştirdiyse nasıl değiştirdi? sorularını sormuştur. İstenmeyen davranışlar ile öğrencilere kazandırılmak istenen amaçların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilmiştir. Araştırmacı, öğrencilere istenmeyen davranışları değiştirme aşamaları olan istenmeyen davranışları değiştirmede; sınırları belirleyerek etkili komut verme, kural koyma ve kurallara uyma, davranışın sonucunun ne olacağı ile ilgili farkındalık geliştirme, olumsuz davranışı görmezden gelme ve davranışın sonucunu yaşatma hakkında bilgi vermiştir. Bu oturumda, araştırmacı tarafından öğrencilerin istenmeyen/olumsuz davranışlarını değiştirmek için kullanabilecekleri yöntemler ve bunları uygulamak için gerekli beceriler üzerinde durulmuştur. Oturum sonunda, öğrencilerin istenmeyen davranışları nasıl değiştireceğini öğrenmesi ve öğrencilerin kendilerinde gördükleri olumsuz davranışları

değiştirmeleri amaçlanmıştır. Etkinlik sonrasında araştırmacı, öğrencilerle genel bir değerlendirme yaparak: "Yaşamımızda bilinçli veya bilinçsizce yapılan istenmeyen/olumsuz davranışlar ile karşılaşacağımızı ifade etmiş, önemli olan bu olumsuz davranışları düzeltmektir" diyerek etkinliği sonlandırmıştır. İstenmeyen davranışları değiştirme, araştırmanın empati boyutunda yer almaktadır.

**12. Oturum: Olumlu Davranış Kazandırma**

Araştırmacı, öğrencilere bu oturumda olumlu davranış kazandırma ile ilgili olarak öğrencilere olumlu davranış kazandırma yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanabileceği konusunu açıklamıştır. Araştırmacı öğrencilere olumlu davranış kazanma ile ilgili bir video izlettirmiş sonrasında öğrencilere bu videodaki olumlu davranış kazanma ile ilgili gözlemlerini sormuştur. Bu oturumda, öğrencilerde olumlu davranış gösterme becerisinin arttırılması, öğrencilerin mevcut olumlu davranışlarının pekiştirilmesi, öğrencilerin olumlu davranışlarında kalıcılığın sağlanması ve öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabulü konusunda olumlu davranışlar kazanmaları amaçlanmıştır.

Araştırmacı oturum sonunda: "Gördüğünüz gibi her birimizin olumlu özellikleri bulunmaktadır. Bunların farkında olup bunları geliştirmek gerekmektedir. Bildiğiniz üzere sınıfınızda kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. Sizce kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl olumlu davranış kazanabiliriz" diye sormuş ve öğrencilerin verdikleri cevapları tahtaya yazmıştır. Sonrasında oturumda konuşulan konular kısaca özetlenmiştir. Bugünkü oturumda; olumlu davranış kazanma yöntemleri, olumlu davranış kazanmada örnek olma, olumsuz davranışların azaltılması, ortam hazırlanması, pekiştirme ve ödüllendirmenin etkili olduğu üzerinde durulduğu belirtilmiştir.

Araştırmacı, olumlu davranış kazanma etkinliği ile tüm öğrencilerin olumlu özelliklerini bulup bulmadıkları, tüm öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu davranış kazanma konusunda neler yapmaları gerektiğini söyleyip söylemedikleri ve öğrencilere kazandırılmak istenen amaçların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmiştir. Sonrasında araştırmacı genel bir değerlendirme yaparak; yaşamımızda olumlu davranışların pekiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin yaşantılar yoluyla öğrendikleri, birçok özelliği "Model Alma" yoluyla kazandıklarını vurgulamıştır. Bunun için kendimize iyi bir model belirleyerek olumsuz davranışları azaltmamız gerektiğini ayrıca ödüllendirme mekanizmasının kullanılmasının da yararlı olacağını ifade etmiştir. Herkesin olumlu özelliklerinin olduğu, önemli olan bu konuda farkındalığın sağlanması ve bu olumlu davranışların pekiştirilmesi

gerektiğini vurgulamıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü konusunda olumlu davranış kazandırma, araştırmanın empati, sosyal kabul ve algılanan sosyal destek boyutunda yer almaktadır.

**13. Oturum: Programın Değerlendirilmesi ve Kapanış**

Bu oturumda, araştırmacının geliştirdiği eğitim programındaki tüm oturumlar gözden geçirilerek genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan eğitim programı sonrasında, araştırmanın alt boyutları olan sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyi ile ilgili olarak neler söylemek istedikleri sorulmuştur. Sonrasında araştırmacı tarafından oturumlarda konuşulan konular kısaca özetlenmiştir.

#### *4.3.5.7. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması*

Araştırma kapsamında, basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle seçilen Mamak ilçesindeki bir ilkokula gidilmiştir. Çalışma konusunda okul yönetimine bilgi verilmiş olup öğrencilere, gizlilik ilkesi gereği olarak ölçek formlarına kimliklerini belirten herhangi bir bilgi yazmamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin daha rahat ve samimi bir şekilde cevap vermeleri sağlanmıştır. Araştırmada, odak grup görüşmesinin uygulanması kapsamında öncelikle, öğrencilere velilerine doldurtup imzalatmaları için Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu verilmiştir. Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu'nda, araştırmaya katılıp katılmamanın gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Veliler tarafından doldurulup imzalanan Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formları'na numara verilmiş olup tesadüfî yöntemle seçilen 10 kişiden Odak Grup Görüşmesi katılımcıları belirlenmiştir. Araştırmada, odak grup görüşmelerindeki kayıtlar genellikle ses ve görüntü kayıt cihazlarıyla alınmıştır. Çünkü ses ve görüntü kayıt cihazları ile yapılan kayıtlar kimin ne söylediğinin belirlemesini kolaylaştırdığı gibi, katılımcıların yüz ifadeleri hakkında da bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Araştırmacı Odak Grup Görüşmesi'nin uygulanmasından sonra KBF, SKÖ, ASDÖ-R ve ÇEÖ'yü uygulamak için sınıf öğretmenleriyle görüşme yapılarak uygulama tarihi gün ve saat olarak belirlenmiştir. Belirlenen tarihte okula gidilerek, sınıf öğretmenin uygun olduğu bir rehberlik saatinde öğretmene uygulama içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfta olmadığı bir derste, araştırmanın amacı tüm sınıfa kısaca açıklanarak Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflarda öncelikle KBF uygulanmıştır. Sonrasında SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R ölçekleri öntest olarak uygulanmıştır. Her bir ölçek tamamlandıktan

sonra diğer bir ölçek sınıfa verilmiştir. Ölçek formları dağıtıldıktan sonra öğrencilerin soruları cevaplandırılmıştır. Sonrasında deney ve kontrol grubundaki sınıflara ölçeklerin öntestleri uygulanmıştır. Araştırmanın amacının açıklanması, araştırmacının kendisini tanıtıp çalışmanın genel kurallarını açıklaması da 15 dakika sürmüş olup, program haftalık 2'şer ders saati olmak üzere toplam 13 oturum olarak uygulanmıştır.

Sonrasında deney ve kontrol grubundaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere SKÖ dağıtılarak ölçeğin 22 maddeden oluştuğu, bu ölçeği …… arkadaşınızla olan ilişkilerinizi ve ona nasıl davrandığınızı düşünerek cevaplamaları gerektiği, her maddenin altında, "evet", "sanırım evet", "ne evet ne hayır", "sanırım hayır" ve "hayır" olarak beş davranış örneğinin bulunduğu, maddelerin çok dikkatli bir şekilde okumaları gerektiği, okuduktan sonra bu davranış örneklerinde size en uygun ifade de "evet" in, size biraz uygun olan ifadede "sanırım evet" in, karar veremediğiniz zaman "ne evet ne hayır"ın, siz pek uygun olmayan ifadede "sanırım hayır"ın, size hiç uygun olmayan ifadede ise "hayır"ın yanındaki boşluğa (x) işareti koymaları gerektiği söylenerek ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrencilere bu ölçekteki soruları cevaplarken, doğru düşüncelerini belirtmeleri ve verdikleri cevapları kimseyle paylaşmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler ölçek üzerinde nasıl kullanacaklarını okuduktan sonra soruları cevaplamışlardır. Bu araştırmada, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemek amacıyla program uygulamaya başlamadan önce normal gelişim düzeyine sahip öğrencilere SKÖ uygulanmıştır. Öğrencilere ölçeklerdeki soruları cevaplarken, düşüncelerini doğru bir şekilde belirtmeleri ve verdikleri cevapları kimseyle paylaşmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenciler ölçekte yer alan maddeleri okuduktan sonra cevaplamışlardır.

Araştırmada, SKÖ uygulanmasından sonra Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen ve Yıldırım (2004) tarafından revizyonu yapılan ASDÖ-R ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ölçülmüştür. Bu araştırmada ölçeği cevaplandıran birey ölçeğin üç alt boyutunda yer alan "ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim" boyutlarına cevap vermektedir. Tepkiler üçlü derecelendirme şeklinde değerlendirilmektedir (Hiç uygun değil= 1, Kısmen uygun= 2, Oldukça uygun= 3). Ölçekten alınan puanın yüksek olması bireyin daha fazla sosyal destek aldığını göstermektedir (Akt. Demir, 2008). ASDÖ-R uygulandıktan sonra Bryant tarafından geliştirilen Türkçeye uyarlama çalışmaları sonucunda 20 maddeye indirilen ÇEÖ deney ve kontrol grubundaki öğrencilere uygulanmıştır (Akt. Özbaş, 2010). Ölçek, 20 maddeden oluşmakta olup çocuk ve ergenlerde kullanılmak üzere oluşturulmuş bir kâğıt-kalem ölçeğidir. Çocuklar, ölçek maddelerine kendileri için ifade ettiği anlama göre evet ya da hayır

şeklinde tepki vermektedir. Her "evet" cevabı için "1" puan, "hayır" cevabı için ise "0" puan verilmekte ve yüksek puan yüksek empatiyi ifade etmektedir. Programın uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilere SKÖ, ASDÖ-R ve ÇEÖ sontest olarak uygulanmıştır. Sontestin uygulanmasından 1 ay sonra da deney ve kontrol grubundaki öğrencilere SKÖ, ASDÖ-R ve ÇEÖ izleme testi olarak uygulanmıştır.

### 4.4. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normalik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrenci verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmada elde edilen ölçümler normal dağılım göstermediği için non-parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testte, eşleştirilmiş iki grup üzerinde veya aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2017).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, kardeş sayısına, doğuş sırasına, annenin öğrenim düzeyine, babanın öğrenim düzeyine, annenin çalışma alanına, babanın çalışma alanına ve ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine Kruskal Wallis testi ile bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Bu araştırmada da kardeş sayısında ikiden fazla değişken bulunması nedeniyle Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS programında analiz edilmiştir.

# BÖLÜM 5

# BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada ele alınan araştırma sorularının sınanmasına yönelik istatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

## 5.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarının SKÖ'den aldıkları öntest ile öntest-sontest puanlarına yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur.

### 5.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, örneklem grubundaki öğrencilerin programın uygulanması öncesinde yapılan SKÖ öntest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini SKÖ öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normalik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrenci verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerden programa katılanlarla, böyle bir programa katılmayanların SKÖ'den aldıkları öntest puanlarının Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SKÖ | Deney | 31 | 31,26 | 969 | 364 | -,850 | ,395 |
| | Kontrol | 27 | 27,48 | 742 | | | |

*p<,05

Tablo 6'ya göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, U = 364, z =-,850, p>,05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, program uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyal kabul becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada, normal gelişim düzeyindeki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul becerilerini geliştirmek için GKOSEP hazırlanmış olup bu programın etkililiğini belirlemeyi amaçlayan, deney-kontrol gruplu, ön-test, sontest ve izleme ölçümlü yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Programın uygulanması öncesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarına bakılmış olup, sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul becerileri açısından benzerlik gösterdiği ve iki grup arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışmanın yapılacağı sınıflar sosyal kabul açısından birbirinden farklılık göstermemektedir. Bu durum da araştırmaya başlarken benzer grupların seçilmesi açısından önem taşımaktadır.

### 5.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan SKÖ öntest puanları ve eğitimin etkisini saptamaya yönelik olarak eğitim sonrasında uygulanan sontest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İlk olarak araştırma kapsamındaki tüm öğrenciler dâhil edilerek varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakıldığında, sosyal kabul düzeyi öntest (Levene=0,636, p>,05) ve sosyal kabul düzeyi sontest (Levene=0,669, p>,05) değişkenlerinde varyanslarının homojen olduğu görülmektedir. Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı sosyal kabul düzeyi, öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin SKÖ ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest–Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| Değişkenler | | Öntest | | Sontest | |
|---|---|---|---|---|---|
| Grup | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| Deney | 31 | 84,38 | 17,31 | 99,74 | 10,28 |
| Kontrol | 27 | 72,37 | 19,75 | 74,88 | 15,55 |

Tablo 7'de görüldüğü üzere, programa katılan öğrencilerin uygulama öncesi SKÖ ortalama puanı 84,38 iken, bu değer uygulama sonrasında 99,74 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı ortalama puanları sırasıyla 72,37 ve 74,88 olarak bulunmuştur. Buna göre, programa katılan deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyindeki artışın çok daha fazla olduğu saptanmıştır. En düşük sosyal kabul düzeyinin ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Bu durum, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin, program ile ilişkili olduğunu ve uygulanan programın sosyal kabul düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, programa katılan öğrencilerin sosyal kabul düzeyindeki artışın çok daha fazla olduğunu göstermektedir. Sosyal kabul düzeyinin uygulama öncesinde ve sonrasında farklılık gösterdiği görülmüştür. Bu durum, uygulanan programın deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Madden ve Slavin (1983), "Hafif engelli öğrencilerin kaynaştırılması: Akademik ve sosyal sonuçlar" adlı araştırmalarında, bireyselleştirilmiş öğretim programlarının engelli öğrencilerin başarılarını, özgüvenlerini, davranışlarını ve duygusal uyumlarını sağlamada etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Deneysel araştırmaların, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin algılanan öz-algı ve davranışları geliştirmesini ve onların engelli olmayan sınıf arkadaşları tarafından kabullenebileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır Buna paralel olarak, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Cumblad & Strikman, 1986; Anderson, 1992; Krahe & Altwasser, 2006). Buna karşın, Evans, Salisbury, Palombaro, Berryman, Hollowood (1992), tarafından yapılan "Bir kaynaştırma sınıf ortamındaki ilköğretim çağındaki engelli öğrencilerin sosyal kabulü ve akran etkileşimleri" adlı araştırma, birçok engelli öğrencinin arkadaşları tarafından kabul görmediğini ortaya koymuştur. Bu araştırma, çocukların sosyal kabul ve etkileşim fırsatlarının, engelli

bireylerin statüleriyle ilişkili olduğunu, öğrencilerin örtük standart ve değerlerinin önemli bir rol oynayabileceğini göstermiştir. Çolak (2007)'ın "Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları" adlı araştırmasında da kaynaştırma programı uygulanan üçüncü sınıf düzeyindeki bir sınıftaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirme gayretleri incelenmiş olup bir sosyal beceri iyileştirme programı hazırlamıştır. Çalışmanın sonucunda; sınıf öğretmeninin, okul rehberlik öğretmeninin, öğrencilerin ve ailelerin uygulanan program hakkında olumlu görüşleri olduğu belirlenmiştir. Uzmanlar ve öğretmenlerin işbirlikli çalışmalarının sadece kaynaştırma öğrencisine değil, sınıftaki tüm paydaşlara olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest-sontest toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden programa katılanlarla, böyle bir programa katılmayanların SKÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

*Deney Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-Öntest (SKÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 4 | 8,50 | 34 | -4, 197** | ,000 |
| Pozitif Sıra | 27 | 17,11 | 462 | | |
| Eşit | 0 | | | | |

**p<,01

Tablo 8'e bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin SKÖ'den aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, z =-4,197, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin sosyal kabul becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, uygulanan eğitim programlarının sosyal kabul düzeyini arttırdığı görülmektedir. Araştırmalar, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip akranları tarafından sosyal açıdan kabul görmesinde,

deneysel araştırmalar, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ sontest puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin SKÖ sontest puanlarının deney ve kontrol grubuna göre U-testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup (SKÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 41,24 | 1278,50 | 54,50 | -5,670** | ,000 |
| Kontrol | 27 | 16,02 | 432,50 | | | |

**p<,01

Tablo 9 incelendiğinde, 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma sonrasında, programa katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin SKÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, U = 54,50, z =-5,670, p<,01. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan öğrencilerle programa katılmayan öğrencilerin sosyal kabul becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin sosyal kabul becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### 5.1.3. Sosyal Kabul Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna alınan çocukların sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan programın sontest puanları ve eğitimin kalıcılığını belirlemek amacıyla eğitimin bitiminden bir ay sonra uygulanan izleme uygulamasına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ sontest-izleme testi ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

*Tablo 10*

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Testi Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Değişkenler | | Sontest | | İzleme Testi | |
|---|---|---|---|---|---|
| Grup | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| Deney | 31 | 99,74 | 10,28 | 100,41 | 9,21 |
| Kontrol | 27 | 74,88 | 15,55 | 72,77 | 11,80 |

Tablo 10'da görüldüğü üzere, programa katılan öğrencilerin uygulama sonrasında ortalama puanı 99,74 iken bu değer izleme testi sonrasında 100,41 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest ortalama puanı 74,88 iken izleme testi puanı 72,77 olmuştur. Buna göre hem programa katılan hem de katılmayan öğrencilerin sontest-izleme testi puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, programa katılan ve katılmayan öğrencilerin sontest-izleme testi puanlarının benzer olduğunu ve programın etkililiğinin devam ettiğini göstermektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin etkili ve kalıcı olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Anderson, 1992; Krahe ve Altwasser, 2006; Leyser, Cumblad ve Strikman, 1986 vb). Bu durum, bu tarz eğitim programlarının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışlarında kalıcı olarak olumlu etki yarattığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini SKÖ sontest ve izleme testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normallik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney grubundaki öğrenci verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney gruplarının sontest ve izleme testi toplam puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için ilişkili örneklemler için kullanılan non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin SKÖ sontest-izleme testi puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

*Deney Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-İzleme Testi (SKÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 0 | ,00 | ,00 | -2, 553* | ,011 |
| Pozitif Sıra | 8 | 4,50 | 36,00 | | |
| Eşit | 21 | | | | |

*p<,05

Tablo 11 incelendiğinde, sontestin uygulanmasından 1 ay sonra, deney grubunun grup içi kalıcılığı incelenmiştir. Programa katılan öğrencilere bir ay sonrasında yapılan izleme testi sonucunda sontest-izleme sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, (z = -2, 553*, p<,05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan deney grubundaki öğrencilerin sontest-izleme testi sonrasındaki sosyal kabul becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul becerilerinin izleme testi lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulanan programın kalıcılığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, programın öğrencilerin sosyal kabul becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ sontest-izleme testi puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini saptamak üzere Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ sontest-izleme testi puanlarına göre U-testi sonucu Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Sontest-İzleme Testi Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup (SKÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 40,94 | 1269 | 64,00 | -5,53** | ,000 |
| Kontrol | 27 | 16,37 | 442 | | | |

**p<,01

Tablo 12 incelendiğinde, sontestin uygulanmasından 1 ay sonra, programın deney ve kontrol gruplarının gruplararası kalıcılığı incelenmiştir. İnceleme sonucunda, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, U = 64,00, z = -5,53, p<,01. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan deney grubundaki öğrencilerin gruplar arasında sosyal kabul becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin gruplar arasında sosyal kabul

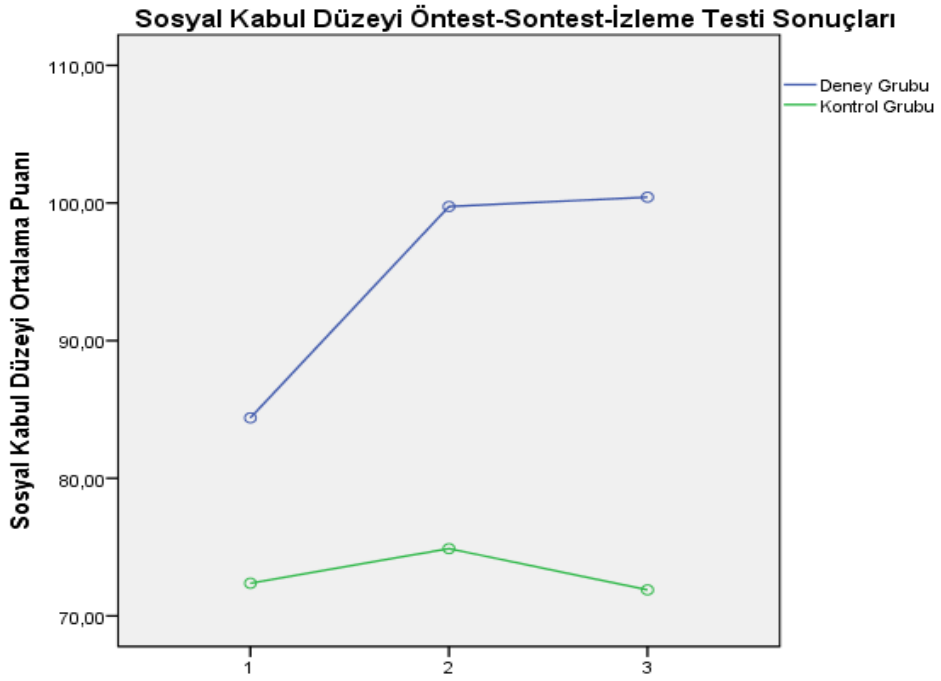
becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin sosyal kabul becerilerini geliştirmede kalıcı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Vaughn, Elbaum ve Schumm (1996) "Kaynaştırmanın öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerindeki etkileri" adlı çalışmasında, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri kapsayan sosyal sınıflandırma (örneğin, akran kabulü, benlik kavramı, yalnızlık ve sosyal yabancılaşma derecesi) ile ilgili bir sınıfta yer alan sosyal işlevsellik hakkında yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken, düşük başarılı ve ortalama/yüksek başarılı olarak tanımlanan öğrencilerin sosyal işlevleri, öğretim yılının başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha az sevildiği ve daha sık reddedildiği görülmüştür. Öğrencilerin genel benlik değerlerinin başarı grubu ile farklılık göstermemesine rağmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik öz-kavram puanları anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Şahbaz (2007), "Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında da normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerinin arttırılmasında uzun bir dönemi kapsayan ve içerik açısından yoğun bir programın uygulanması gerektiği sonucuna varılmıştır. Frederickson (2010), "Kaynaştırma okullarına devam eden otizmli öğrenciler için sosyal kaynaştırmanın çoklu uyarıcılı belirleyicileri" adlı araştırmasında da kaynaştırma eğitimine devam eden otizmli öğrenciler ve diğer öğrencilerde başarılı kaynaştırmanın yordayıcı davranışsal özelliklerini incelemişlerdir. Araştırmada, normal gelişim düzeyine sahip çocuklarda yüksek düzeyde sosyal kabul öngörülürken, otizmli çocuklarda düşük düzeyde sosyal kabul öngörülmüştür. Bu bulgular, okullarda kaynaştırma konusunda farkındalık yaratmaya yönelik sosyal becerileri arttırmaya yönelik programlar düzenlemesinin yararlı olacağını göstermektedir.

Fiasse ve Nader-Grosbois'in (2012), "Zihinsel engelli çocuklarda algılanan sosyal kabul, zihin kuramı ve sosyal uyum" adlı çalışmasında çocukların algılanan sosyal kabulü ile zihinsel durumları ve sosyal uyum yetenekleri arasındaki ilişkiyi anlamayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, zihinsel engelli çocuklarda sosyal uyumun iyileştirilmesi için sadece zihin kuramına dayalı müdahalelerin yeterli olmadığı, sosyal uyum üzerinde pek çok faktörün etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schwab (2015)'ın, "Kaynaştırma sınıflarında ve normal sınıflarda 4. ve 7. sınıf

öğrencilerinin eğitimde yer almasının toplumsal boyutları: Avusturya'dan sonuçlar" adlı araştırmasında, özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal katılımının sağlanması açık bir ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada, kaynaştırma öğrencilerinin gelişiminde olumlu akran ilişkilerinin özellikle psikolojik açıdan önemli rol oynadığı vurgulanmaktadır. Araştırmada, kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal katılım düzeyinin diğer öğrencilere göre düşük olduğu görülmüştür. Garrote (2017)'ın "Zihinsel engelliliği olan öğrencilerin sosyal katılım ve sosyal beceri arasındaki ilişki: kaynaştırma sınıflarında bir çalışma" adlı araştırmasında da sosyal becerilerden yoksunluğun, kaynaştırma sınıflarındaki özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin toplumsal katılımında sıklıkla zorluk çekmelerinin başlıca nedeni olduğu ileri sürülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ'den aldıkları öntest-sontest-izleme testi ortalama puanları Şekil 1'de verilmiştir.




*Şekil 1.* Sosyal kabul düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları

### 5.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının ÇEÖ'den aldıkları öntest puanlarına yönelik analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

### 5.2.1. ÇEÖ Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubundaki öğrencilere programın uygulanması öncesinde yapılan ÇEÖ öntest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini ÇEÖ öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normalik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrenci verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest puanlarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÇEÖ | Deney | 31 | 27,29 | 846 | 350 | -1,077 | ,282 |
| | Kontrol | 27 | 32,04 | 865 | | | |

*p<,05

Tablo 13'e göre, 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde, programa katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin ÇEÖ öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, U = 350, z =-1,077, p>,05. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde empati becerilerinin benzer olduğunu, iki grup arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgudan uygulama öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati becerileri açısından benzerlik gösterdiği ve iki grup arasında fark olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, çalışmanın yapılacağı sınıflar empati düzeyi açısından birbirinden farklılık göstermemektedir. Bu durum da araştırmaya başlarken benzer grupların seçilmesi açısından önem taşımaktadır.

### 5.2.2. Empati Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna alınan çocukların empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan programın öntest puanları ve eğitimin etkisini saptamaya yönelik

olarak eğitim sonrasında uygulanan sontest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İlk olarak, araştırma kapsamındaki tüm öğrenciler, dâhil edilerek varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakıldığında, empati düzeyi öntest (Levene=1,017, p>.05) ve empati düzeyi sontest (Levene=0,932, p>,05) değişkenlerinde varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin ÇEÖ ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | Grup | Öntest | | | Sontest | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| ÇEÖ | Deney | 31 | 10,03 | 1,56 | 10,45 | 1,85 |
| | Kontrol | 27 | 9,57 | 2,25 | 9,96 | 1,48 |

Tablo 14'te görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin programın uygulaması öncesi ve sonrasındaki empati düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin programın uygulaması öncesinde empati ortalama puanı 10,03 iken, bu değer programın uygulanmasından sonra 10,45 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin programın uygulaması öncesinde empati ortalama puanı 9,57 iken uygulama sonrasında 9,96 olarak bulunmuştur. Buna göre programa katılan öğrencilerle programa katılmayan öğrencilerin empati düzeylerinde artışın benzer olduğu görülmektedir. Bu durum, uygulanan programın öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Buna karşın, Yüksel (2004)'in "Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi" çalışmasında, empati eğitim programının uygulanmasından sonra, deney ve kontrol grubuna Çocuklar İçin Empati Ölçeği uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, programa katılan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla empatik beceri düzeylerinin manidar düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

İnsanlar arası ilişkilerde empati düzeyinin etkililiğini inceleyen araştırmalar incelendiğinde, çocuklarla yapılan araştırmalarda empati becerisi yüksek olan çocukların empati becerisi düşük olan çocuklara göre sosyal uyumlarının, daha yüksek olduğu görülmüştür (Eisenberg & Fabes, 1990; Feschbach, 1982). Empati düzeyi yüksek bireylerin de olumlu kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür. Empati becerisi yüksek bireylerin psikolojik açıdan olumlu ruhsal gelişime sahip oldukları ve özsaygı

düzeylerinin de yüksek olduğu saptanmıştır (Kalliopuska, 1992). Roberts ve Strayer (1996), empati düzeyi düşük olan ve yüksek olan çocukları karşılaştırdıkları çalışmalarında, empatik beceri düzeyi yüksek olan çocukların empatik beceri düzeyi düşük olan çocuklara göre iş birliği ve yardım etme davranışlarını göstermeye daha eğilimli oldukları ve arkadaşları tarafından daha çok kabul gördükleri sonucuna varmışlardır. Araştırmacılar bu bulgudan yola çıkarak empati düzeylerinin, arkadaş ilişkilerinin düzenlenmesinde etkili bir role sahip olduğunu savunmuşlardır.

Empatinin insanlar arası ilişkilerde önemli bir beceri olduğunun anlaşılmasıyla bu becerinin eğitim yoluyla geliştirilebileceğine yönelik çeşitli araştırmalar da yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda bireylere empati eğitimi verilerek bireylerin birbirleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları amaçlanmıştır. Bu konuyla ilgili olarak çeşitli empati eğitim programları geliştirilmiştir. Bu programların, duygusal ve bilişsel yetenekler üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Çocukların sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için iletişim becerilerine ihtiyaçları bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar, empati eğitim programlarıyla empati kurma becerilerinin geliştirilebileceğini göstermektedir. Diğer taraftan bazı araştırmacılara göre, çocuklara verilecek empati eğitiminin somut işlemler döneminde yapılması gerektiği savunulmaktadır (Kalliopuska, 1992; Frera, 1997 & Otfinowski, 2000).

Hasta (2017)'nın "Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme" adlı araştırmasında, insanlar arası ilişki türleri ve empatinin saldırganlık türleriyle ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bayraktutan (2014)'ın "Sosyal anksiyete bozukluğu olan hastalarda empati becerisi, aleksitimi, depresyon, anksiyete düzeyleri ile sempatik deri yanıtı ilişkisi ve tıbbi tedavinin etkileri" adlı araştırmasında da sosyal anksiyete bozukluğu olan hastalara uygulanan tedavi sonrasında empati düzeyinde anlamlı bir değişiklik olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmada da normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin eğitim programı sonrasında kaynaştırma öğrencilerine yönelik empati düzeylerinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu durum üzerinde pek çok faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir. Eğitim programı içindeki oturumlardaki konu başlıkları empati ile ilişkili olsa da empati konu başlığı olarak sadece bir oturumda yer almaktadır. Rehber (2007)'in "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek

olduğu görülmüştür. Bu durum empati düzeyinin saldırganlık davranışları ile ters yönde ilişkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmalarda, empati düzeyi ile genetik faktörlerin ve kişilik faktörlerinin de etkili olabileceği görülmektedir. Uygulanan eğitim programı, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. kapsamamaktadır. Uygulanan programda yer alan empati oturumu 1 haftayı kapsamaktadır. Bu süre, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin empati düzeyini artırma konusunda yeterli olmayabilir. Eğitim programı sonrasında, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik empati düzeylerinin farklılık göstermemesi üzerinde tüm bu faktörlerin etkisi olabilir.

Deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest-sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

*Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-Öntest (ÇEÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 11 | 9,95 | 109,50 | -1, 683 | ,092 |
| Pozitif Sıra | 15 | 16,10 | 241,50 | | |
| Eşit | 5 | | | | |
| Toplam | 31 | | | | |

*p<,05

Tablo 15'te, programın uygulanması sonrasındaki deney ve kontrol gruplarına göre ÇEÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Analiz sonuçları deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, z=-1,683, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. En yüksek empati düzeyinin deney grubunda yer alan öğrencilerde olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise empati düzeyinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bayraktutan (2014)'ın araştırmasında da uygulanan tedavi programının empati düzeyi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Buna benzer bir şekilde bu araştırmada da uygulanan eğitim

programı normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin empati düzeyinde anlamlı bir farka yol açmamıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest puanlarına göre U-testi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup (ÇEÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 30,39 | 942 | | | |
| Kontrol | 27 | 28,48 | 769 | 391 | -,440 | ,660 |
| Toplam | 58 | | | | | |

*p<,05

Tablo 16 incelendiğinde, 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma sonrasında, programa katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin ÇEÖ sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, U = 391, z =-.440, p>.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan öğrencilerle programa katılmayan öğrencilerin empati becerilerinin farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin empati becerilerinin sontest lehinde olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan eğitim programının öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### 5.2.3. Empati Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna alınan çocukların empati düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan programın sontest puanları ve eğitimin kalıcılığını belirlemek amacıyla eğitimin bitiminden 1 ay sonra uygulanan izleme uygulamasına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest-izleme testi ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | Grup | Sontest | | | İzleme Testi | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| ÇEÖ | Deney | 31 | 10,45 | 1,85 | 9,61 | 1,56 |
| | Kontrol | 27 | 9,96 | 1,48 | 9,18 | 2,25 |

Tablo 17'de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin öğrencilerin programın uygulanması sonrası empati ortalama puanı 10,45 iken izleme testi puanı 9,61 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest ortalama puanı 9,96 iken izleme testi sonrasında 9,18 olmuştur. Buna göre hem programa katılan hem de katılmayan öğrencilerin empati düzeylerinde herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest-izleme testi toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest-izleme testi puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

*Deney Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-İzleme (ÇEÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 15 | 13,17 | 197,50 | | |
| Pozitif Sıra | 8 | 9,81 | 78,50 | -1, 683 | ,092 |
| Eşit | 8 | | | | |
| Toplam | 31 | | | | |

*p<,05

Tablo 18 incelendiğinde, sontestin uygulanmasını takiben 1 ay sonra deney grubunun grupiçi kalıcılığı incelenmiştir. Yapılan izleme testi sonucunda sontest-izleme sonuçları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, z =-1,683, p>,05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan deney grubundaki öğrencilerin sontest-izleme testi sonrasındaki empati becerilerinin farklı olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin empati becerilerinin izleme testi lehinde olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest-izleme testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontest-izleme testi puanlarına göre U-testi sonucu Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

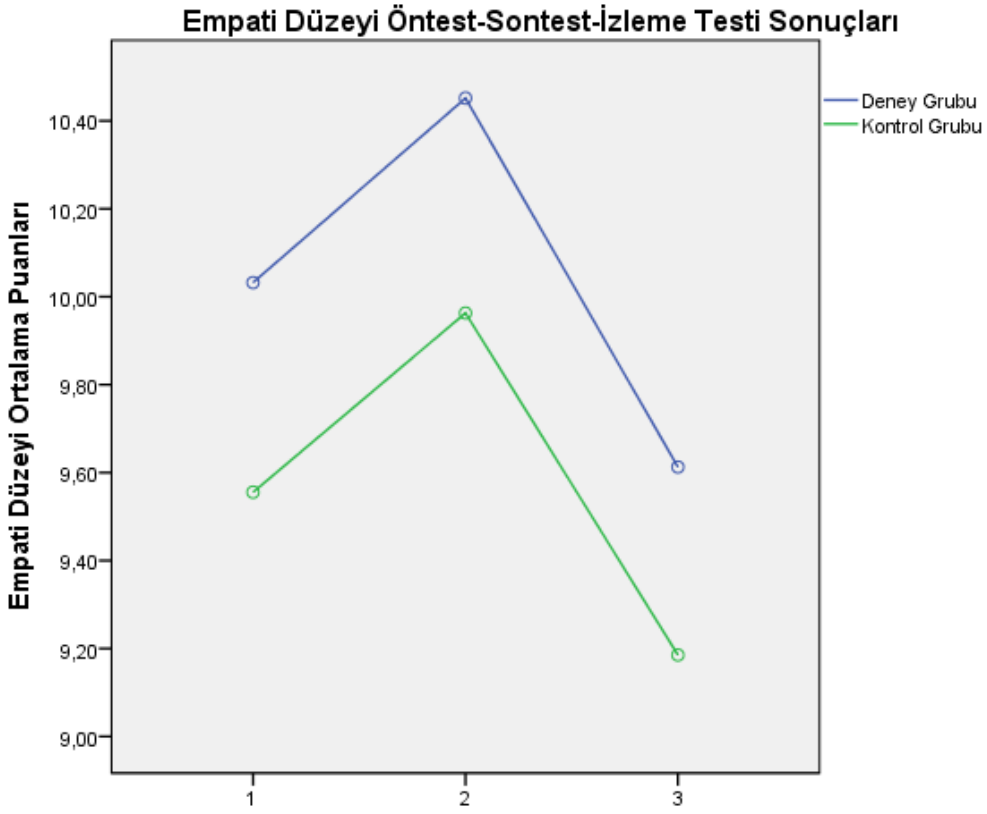
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Sontest-İzleme Testi Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup (ÇEÖ) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 34,10 | 1057 | 276,00 | -2,349* | ,019 |
| Kontrol | 27 | 24,22 | 654 | | | |

*p<,05

Tablo 19 incelendiğinde, sontestin uygulanmasını takiben 1 ay sonra, deney ve kontrol grubunda programın gruplararası kalıcılığı incelenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, U = 276,00, z =-2,349, p<,05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, programa katılan deney grubundaki öğrencilerin gruplar arasında empati becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin gruplar arasında empati becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, programın öğrencilerin empati becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları öntest-sontest-izleme testi ortalama puanları Şekil 2'de verilmiştir.




*Şekil 2.* Empati düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları

### 5.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının ASDÖ-R'den aldıkları öntest puanlarına yönelik analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### 5.3.1. ASDÖ-R Öntest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde çalışma grubuna alınan çocukların programın uygulaması öncesinde yapılan ASDÖ-R öntest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerini ASDÖ-R öntest puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normalik ve homojenlik varsayımları incelenmiştir. Bu bağlamda deney ve kontrol grubundaki öğrenci verilerinin normallik dağılımları için çarpıklık-basıklık değerlerine, Q-Q grafiğine, histogram grafiğine ve Shapiro–Wilks testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Araştırmada normallik sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için non-parametrik testlerden Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest toplam puanlarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| | Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | P |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ASDÖ-R | Deney | 31 | 33,13 | 1027 | 306 | -1,758 | ,079 |
| | Kontrol | 27 | 25,33 | 684 | | | |

*p<,05

Tablo 20'ye göre, 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde, programa katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin ASDÖ-R öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur, U = 306, z =-1,758, p>,05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama öncesinde algılanan sosyal destek becerilerinin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde algılanan sosyal destek becerilerinin benzer olduğunu, iki grup arasında fark olmadığını göstermektedir. Çalışmanın yapılacağı sınıflar algılanan sosyal destek düzeyi açısından birbirinden farklılık göstermemektedir. Bu durum da araştırmaya başlarken benzer grupların seçilmesi açısından önem taşımaktadır.

### 5.3.2. Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Öntest-Sontest Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna alınan çocukların algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere uygulanan programın öntest puanları ve eğitimin etkisini saptamaya yönelik olarak eğitim sonrasında uygulanan sontest puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İlk olarak, araştırma kapsamındaki tüm öğrenciler dâhil edilerek varyansların homojenliği testi sonuçlarına bakıldığında, ASDÖ-R öntest (Levene=2,010, p>,05) ve ASDÖ-R sontest (Levene=0,857, p>,05) değişkenlerinde varyanslarının homojen olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| ASDÖ-R | Grup | Öntest | | | Sontest | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| | Deney | 31 | 138,09 | 13,75 | 143,64 | 8,92 |
| | Kontrol | 27 | 137,48 | 6,48 | 137,74 | 9,01 |

Tablo 21'de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin programın uygulaması öncesi ve sonrasındaki algılanan sosyal destek düzeyi puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Programa katılan öğrencilerin uygulama öncesi ASDÖ-R ortalama puanı 138,09 iken, bu değer uygulama sonrasında 143,64 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı 137,48 iken sontest ortalama puanı 137,74 olmuştur. Bu durum, programa katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde önemli derecede bir artış olduğunu buna karşın programa katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde ise bir değişme olmadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest-sontest toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest-sontest puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

*Deney Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-Öntest (ASDÖ-R) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | P |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 0 | 0 | 0 | -2,938** | ,003 |
| Pozitif Sıra | 11 | 6 | 66 | | |
| Eşit | 20 | | | | |
| Toplam | 31 | | | | |

**p<,01

Tablo 22'ye bakıldığında, deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, z=-2,938, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre,

düzenlenen programın öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Buna göre, uygulamaya katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde önemli derecede bir artış olduğu, buna karşın uygulamaya katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde ise bir değişme olmadığı görülmüştür. Uygulamaya katılan deney grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyindeki artışın çok daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En yüksek sosyal kabul düzeyinin deney grubunda yer alan öğrencilerde olduğu, en düşük algılanan sosyal destek düzeyinin ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerde olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, programa katılan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde bir artış olduğu buna karşın programa katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde bir değişme olmadığı görülmüştür. Bu durum, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyinin, uygulanan program ile ilişkili olduğunu ve uygulanan programın algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Programın uygulaması sonrasında sontest puanlarına bakıldığında, en yüksek sosyal kabul düzeyinin deney grubunda yer alan öğrencilerde olduğu, en düşük sosyal kabul düzeyinin ise kontrol grubunda yer alan öğrencilerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Vaughn, Elbaum ve Schumm (1996)'ın "Kaynaştırmanın öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin sosyal işlevselliği üzerindeki etkileri" adlı çalışma, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri kapsayan sosyal sınıflandırma (örneğin, akran kabulü, benlik kavramı, yalnızlık ve sosyal yabancılaşma derecesi) ile ilgili bir sınıfta yer alan sosyal işlevsellik hakkında yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken, düşük başarılı ve ortalama/yüksek başarılı olarak tanımlanan öğrencilerin sosyal işlevleri, öğretim yılının başında ve sonunda değerlendirilmiştir. Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik başarısı yüksek öğrencilere göre daha az sevildiği ve daha sık reddedildiği görülmüştür. Öğrencilerin genel benlik değerlerinin başarı grubu ile farklılık göstermemesine rağmen, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin akademik öz-kavram puanları anlamlı düzeyde daha düşük bulunmuştur. Westervelt ve McKinney (1980) de yaptıkları araştırmada ilköğretim dördüncü sınıfa devam eden 98 öğrenciye tekerlekli sandalye kullanan ortopedik engellilerle ilgili bir film izlettirmiştir. Araştırmanın sonucunda filmi izleyen öğrencilerin, izlemeyen öğrencilere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Deneysel araştırmaların, işbirlikli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin algılanan öz-algı ve davranışları geliştirmesini ve

onların engelli olmayan sınıf arkadaşları tarafından kabullenebileceğini gösteren araştırmalar bulunmaktadır Buna paralel olarak, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarla ilgili olarak da bilgilendirme, canlandırma, tartışma ve etkileşim yöntemlerinin etkili olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da mevcuttur (Cumblad & Strikman, 1986; Anderson, 1992; Krahe & Altwasser, 2006). Şahbaz (2007)'ın, "Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasında da bu araştırmaları destekleyici olarak normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirilmelerinin kaynaştırma öğrencilerine daha olumlu olarak baktıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk Özgönenel (2012)'in, akran ilişkileri üzerine geliştirmiş olduğu eğitim programının da akranların sosyal kabulleri ve otizmli öğrencilerin sosyal yeterlilik ve okula uyum davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde; uygulanan eğitim programlarının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılanan sosyal destek düzeyinde artışa yol açtığı görülmektedir. Araştırmalarda görüldüğü üzere, kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgilendirmelerin, eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin sosyal kabul ve algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontest puanlarına göre Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 34,42 | 1067 | | | |
| Kontrol | 27 | 23,85 | 644 | 266 | -2,382* | ,017 |
| Toplam | 58 | | | | | |

*p<,05

Tablo 23 incelendiğinde, 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma sonrasında, programa katılan öğrencilerle böyle bir programa katılmayan öğrencilerin ASDÖ-R sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, U = 266, z =-2,382, p<,05. Sıra ortalamaları dikkate

alındığında, programa katılan öğrencilerle programa katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerinin sontest lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, programın öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada da önceki araştırmalara benzer olarak sosyal etkileşim üzerine yapılan eğitimin, normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik algılanan sosyal destek düzeyini artırdığı ve onlara karşı olumlu duygular geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilere verilen bu tür eğitimlerin onlara olumlu bakış açısı kazandırdığı, arkadaşlarına sosyal açıdan daha fazla destek olarak onlarla daha fazla paylaşımda bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.3.3. Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Sontest ve İzleme Testi Toplam Puanlarının İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubuna alınan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere programın uygulanması sonrası sontest puanları ve eğitimin kalıcılığını belirlemek amacıyla eğitimin bitiminden bir ay sonra uygulanan izleme testi toplam puanlarına ait betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları sontest-izleme testi ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

| | | Sontest | | | İzleme Testi | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ASDÖ-R | Grup | n | $\bar{X}$ | S | $\bar{X}$ | S |
| | Deney | 31 | 143,64 | 8,92 | 139,74 | 6,94 |
| | Kontrol | 27 | 137,74 | 9,01 | 134,77 | 12,21 |

Tablo 24'te görüldüğü üzere, programa katılan öğrencilerin uygulama sonrasında ortalama puanı 143,64 iken ve izleme testi sonrasında 139,74 olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanı 137,74 iken izleme testi sonrasında ortalama puanı 134,77 olmuştur.

Buna göre programa katılan ve katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi sontest ve izleme testi puanlarında önemli bir değişme olmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontest-izleme testi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontest-izleme testi puanlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

*Deney Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest-İzleme Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Sontest-İzleme (ASDÖ-R) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | z | p |
|---|---|---|---|---|---|
| Negatif Sıra | 18 | 9,50 | 171 | -3, 734** | ,000 |
| Pozitif Sıra | 0 | 0,00 | ,00 | | |
| Eşit | 13 | | | | |
| Toplam | 31 | | | | |

**p<,01

Tablo 25 incelendiğinde, sontestin uygulanmasından 1 ay sonrasında, uygulanan programın deney grubu grupiçi kalıcılığı incelenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere bir ay sonra yapılan izleme testi sonucunda sontest-izleme sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur, z =-3,734**, p<.01. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, uygulamaya katılan deney grubundaki öğrencilerin sontest-izleme testi sonrasındaki algılanan sosyal destek becerilerinin farklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgudan uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerinin izleme testi lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Bu durum, algılanan sosyal destek düzeyi açısından programa katılan ve katılmayan öğrencilerin sontest-izleme testi puanlarının benzer olduğunu ve programın etkililiğinin devam ettiğini göstermektedir. Selimoğlu (2017)'nun "Akran aracılı öğretim yönteminin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kabulüne ve özel gereksinimli bireylerin benlik saygısına etkisi" adlı araştırmasında da atölye grubundaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin zihinsel yetersizliği olan akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu ve bu etkinin kalıcı olarak devam ettiği görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontest-izleme testi toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi yapılmıştır. Deney ve

kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontest-izleme testi puanlarına göre U-testi sonucu Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

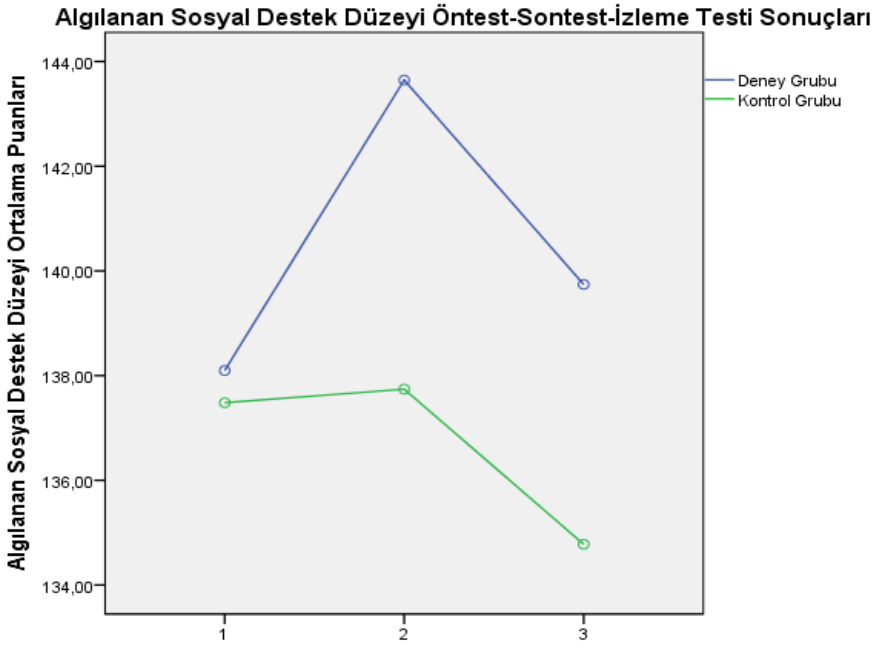
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Sontest-İzleme Testi Puanlarına Göre U-Testi Sonucu*

| Grup (ASDÖ-R) | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U | z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney | 31 | 32,08 | 994,50 | 338,50 | -1,249 | ,212 |
| Kontrol | 27 | 26,54 | 716,50 | | | |

*p<,05

Tablo 26 incelendiğinde, sontestin uygulanmasını takiben 1 ay sonrasında, programın deney ve kontrol grubu açısından gruplararası kalıcılığı incelenmiş olup gruplar arasında sontest ve izleme testi puanlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür, U = 338,50, z = -1,249, p>,05. Bu bulgudan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında ve programın kalıcılığının ölçülmesinde algılanan sosyal destek düzeyleri açısından önemli bir farklılık göstermediği söylenebilir. Bu durum, uygulanan eğitim programının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine bakışlarında olumlu etkiye neden olduğu ve bu etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları öntest-sontest-izleme testi ortalama puanları Şekil 3'te verilmiştir.




*Şekil 3.* Algılanan sosyal destek düzeyi öntest-sontest-izleme testi sonuçları

## 5.4. Cinsiyetin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır.

### 5.4.1. Cinsiyetin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Grup (SKÖ) | Cinsiyet | Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Kız | Negatif Sıra | 2 | 5,25 | 10,50 | -2,976** | ,003 |
| | | Pozitif Sıra | 14 | 8,96 | 125,50 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 2 | 4,75 | 9,50 | -2,869** | ,004 |
| | | Pozitif Sıra | 13 | 8,50 | 110,50 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |
| Kontrol Grubu | Kız | Negatif Sıra | 6 | 5,75 | 34,50 | -1,131 | ,258 |
| | | Pozitif Sıra | 8 | 8,81 | 70,50 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 6 | 8,17 | 49,00 | -,245 | ,807 |
| | | Pozitif Sıra | 7 | 6,00 | 42,00 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |

**p<.01

Uygulama sonucunda, deney grubundaki kız öğrencilerin SKÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları karşılaştırıldığında, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür, z=-2,976, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde

görülmektedir. Analiz sonuçları, deney grubundaki erkek öğrencilerin de SKÖ'den aldıkları öntest ve sontest toplam puanları arasında da anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir, z=-2,869, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde görülmektedir. Deney grubunda yer alan kız ve erkek öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarına bakıldığında; kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde artış olduğı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın deney grubundaki normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki kız öğrencilerin sosyal kabul ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-1,131, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanlarının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim gösteren kız öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin SKÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-,245, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, programın normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerinin sosyal kabul düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak, Alptekin (2010)'in "Akranların Sosyal Becerilere Model Olduğu Doğrudan Öğretimin Zihinsel Engelli Öğrencinin Sosyal Becerileri Kazanması Sürdürmesi Genellemesi ve Sosyal Kabulüne Etkisi" adlı araştırmasında da İlkokul 5. sınıf öğrencilerine öntest-sontest şeklinde SKÖ uygulanmış olup kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalara genel olarak bakıldığında; uygulanan eğitim programlarından sonra kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşları tarafından sosyal açıdan daha fazla kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Araştırmalar, kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim düzeyine sahip akranları tarafından sosyal açıdan kabul görmesinde, uygulanan eğitim programlarının ve öğretim yöntemlerinin etkili olduğunu göstermektedir.

### 5.4.2. Cinsiyetin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Grup (ÇEÖ) | Cinsiyet | Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Kız | Negatif Sıra | 3 | 4,50 | 13,50 | -2,247* | ,025 |
| | | Pozitif Sıra | 10 | 7,75 | 77,50 | | |
| | | Eşit | 3 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 8 | 5,38 | 43,00 | -,175 | ,861 |
| | | Pozitif Sıra | 5 | 9,60 | 48,00 | | |
| | | Eşit | 2 | | | | |
| Kontrol Grubu | Kız | Negatif Sıra | 7 | 5,43 | 38,00 | -1,095 | ,273 |
| | | Pozitif Sıra | 3 | 5,67 | 17,00 | | |
| | | Eşit | 4 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 5 | 6,70 | 33,50 | -,045 | ,964 |
| | | Pozitif Sıra | 6 | 5,42 | 32,50 | | |
| | | Eşit | 2 | | | | |

*p<,05

Analiz sonuçları, normal gelişim düzeyine sahip deney grubundaki kız öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir, z=-2,247, p<,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde görülmektedir. Bu sonuçlara göre, programın normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerinin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma, normal gelişim düzeyine sahip deney grubundaki erkek öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-,175, p>,05. Bu durum, uygulanan programın deney grubundaki normal gelişim düzeyine sahip erkek öğrencilerin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki kız öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-1,095, p>.05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerin empati

düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ÇEÖ'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-,045, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin empati düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grupları empati düzeyi bakımından incelendiğinde; en yüksek empati düzeyinin deney grubunda yer alan öğrencilerde olduğu, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin empati düzeyinin deney grubunda yer alan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları, normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerin empati ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu durum, programın normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerinin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin empati ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre, uygulanan programın normal gelişim gösteren erkek öğrencilerinin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna karşın, kız öğrencilerin empati ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerinin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmada deney grubunda yer alan erkek öğrencilerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamamasına karşın kız öğrencilerin empati düzeylerinin değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen programın normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerinin empati düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Adams ve arkadaşlarının (1979), 7.-9. sınıflarda öğrenim gören 90 ergeni, empati gelişimleri ve gözlenen yetenekleri bakımından inceledikleri araştırmasında da kızların erkeklere göre daha empatik davrandıkları ve sosyal yeteneklerle empatik yetenekler arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Buna benzer olarak, Bryant (1982)'ın çocuklar ve ergenlerde kullanılmak üzere empati ölçü aracı geliştirmek amacıyla yaptığı araştırma örnekleminde 56 birinci sınıf, 115 dördüncü sınıf ve yedinci sınıfa devam eden toplam 258 öğrenci yer almıştır. Araştırmada, kızların erkeklerden daha empatik olduğu, yedinci sınıfların da dördüncü sınıflara göre daha empatik olduğu saptanmıştır.

Laible, Carlo ve Roesch (2004) de kızların akranlarına kendilerini daha çok açtığını, daha çok yakınlık kurduğunu ve akranlarına karşı daha fazla duyarlı olduğunu belirtmiştir. Rehber (2007)'in "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin saldırganlık davranışlarının empatik eğilim düzeyi yüksek olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Akrana bağlanmada kızların erkeklere göre daha fazla bağlandıkları, kendilerini daha fazla onların yerine koydukları görülmektedir. Çolak, Vuran ve Uzuner (2013)'in, "Kaynaştırma Uygulanan Bir İlköğretim Sınıfındaki Sosyal Yeterlik Özelliklerinin Betimlenmesi ve İyileştirilmesi Çalışmaları" adlı araştırmasında da kaynaştırma sınıfında sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesinin öğrenciler üzerinde de olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Berk (2013), toplumsal cinsiyet kimliğinin toplumsal cinsiyet kalıp yargılama ve toplumsal cinsiyet rolü davranışları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet kimliğini, bireyin kendisini erkek veya kız olarak algılaması olarak açıklamıştır. Çocuğun toplumsal cinsiyet kimliğine uygun davranmaması durumunda ebeveynleri ve akranları tarafından bu davranışı onaylanmamaktadır. Bu nedenle çocuklar toplumsal cinsiyet rollerine uygun hareket etmektedirler. Bu araştırmada da kızlar ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinden kaynaklanan farklılığın araştırmanın sonuçlarına yansıdığı görülmektedir.

Önceki araştırmalara benzer olarak bu araştırmada da kız öğrencilerin empati düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, kızların çevresindeki insanlara karşı daha duyarlı olduğunu göstermektedir. Uygulanan program empati düzeyi açısından incelendiğinde; kız öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik empati düzeyinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğu, kendilerini onların yerine koydukları, onlara karşı olumlu duygular geliştirdikleri ve onlarla birlikte olmaktan mutluluk duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere verilen bu tür eğitimlerin öğrencilerin bakış açılarında olumlu etki yarattığı, arkadaşlarıyla daha fazla iş birliği içine girdikleri, onları kabullenerek onlarla daha fazla birlikte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.4.3. Cinsiyetin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının iki değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 29'da gösterilmiştir.

Tablo 29
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Cinsiyete Göre Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

| Grup (ASDÖ-R) | Cinsiyet | Sontest-Öntest | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | Kız | Negatif Sıra | 0 | ,00 | ,00 | -3,469** | ,001 |
| | | Pozitif Sıra | 16 | 8,50 | 136,00 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 0 | ,00 | ,00 | -3,304** | ,001 |
| | | Pozitif Sıra | 15 | 8,00 | 120 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |
| Kontrol Grubu | Kız | Negatif Sıra | 4 | 9,25 | 37,00 | -,594 | ,552 |
| | | Pozitif Sıra | 9 | 6,00 | 54,00 | | |
| | | Eşit | 1 | | | | |
| | Erkek | Negatif Sıra | 5 | 7,80 | 39,00 | -,455 | ,649 |
| | | Pozitif Sıra | 8 | 6,50 | 52,00 | | |
| | | Eşit | 0 | | | | |

**p<,01

Analiz sonuçları, normal gelişim düzeyine sahip deney grubundaki kız öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir, z=-3,469, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, programın normal gelişim gösterendeney grubundaki kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan deney grubundaki erkek öğrencilerin de ASDÖ-R'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir, z=-3,304, p<,01. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate

alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehinde görülmektedir. Bu sonuçlar, uygulanan programın normal gelişim düzeyine sahip erkek öğrencilerin de algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki kız öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z=-,594, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubundaki erkek öğrencilerin ASDÖ-R'den aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, z= -,455, p>,05. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, öntest ve sontest puanının benzer olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip erkek öğrencilerin de algılanan sosyal destek düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyinin kontrol grubundan yüksek olduğu bulunmuştur. Gürgür (2005)'ün, "Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İş birliği ile Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi" adlı araştırmasında da iş birliği ile öğretim yaklaşımının tüm öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarında bir artışa neden olduğu ve öğrencilerin derslere daha aktif olarak katıldıkları sonucuna varılmıştır. Buna ilave olarak, özellikle kaynaştırma öğrencilerinin akademik derslerde başarılarının arttığı, dersleri dinlemelerinde, etkinliklere katılmalarında, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle etkili iletişim kurmalarında da gelişmeler görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, iş birliği ile öğretim yaklaşımının sınıftaki kaynaştırma öğrencilerinin ve normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin akademik ve sosyal performanslarına katkıda bulunduğunu göstermiştir. Bu araştırmada da uygulanan eğitim programı, normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde artışa neden olmuştur.

Analiz sonuçları, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip kız öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyinde herhangi bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Benzer bir şekilde, programın uygulanmadığı kontrol grubunda yer alan normal gelişim düzeyine sahip erkek öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyinde de herhangi bir

değişiklik olmadığı görülmüştür. Bu durum, programın uygulanmadığı grupta sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek açısından herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

## 5.5. Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.5.1. Kardeş Sayısının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Bu araştırmada da kardeş sayısında ikiden fazla değişken bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Kardeş Sayısı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | SKÖ Öntest | Tek çocuk | 6 | 15,50 | 3 | 3,846 | ,279 |
| | | 2 çocuk | 14 | 19,18 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 13,00 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 10,17 | | | |
| | SKÖ Sontest | Tek çocuk | 6 | 16,42 | 3 | ,403 | ,940 |
| | | 2 çocuk | 14 | 16,89 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 14,50 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 15,00 | | | |
| Kontrol Grubu | SKÖ Öntest | Tek çocuk | 2 | 14,00 | 3 | 1,398 | ,706 |
| | | 2 çocuk | 15 | 15,40 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 13,10 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 10,70 | | | |
| | SKÖ Sontest | Tek çocuk | 2 | 18,00 | 3 | ,675 | ,879 |
| | | 2 çocuk | 15 | 13,40 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 13,40 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 14,80 | | | |

*p<,05

Analiz sonuçları, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,846, p>,05. SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,403, p>,05. Araştırma sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) = 1,398, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,675, p>,05. Bu araştırmanın küçük bir grupta uygulanması, deney ve kontrol grubunda benzer bir şekilde çoğunlukla kardeş sayısının iki olmasının, kardeş sayısının sosyal kabul düzeyi açısından farklılık yaratmaması üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Öztürk Özgönenel (2012)'in "Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı araştırmasında da normal gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeylerinin, kardeş sayısına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubunda benzer bir şekilde

çoğunlukla kardeş sayısının iki olmasının sosyal kabul düzeyi açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da kardeş sayısının sosyal kabul düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de kardeş sayısının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

### 5.5.2. Kardeş Sayısının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Kardeş Sayısı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | ÇEÖ Öntest | Tek çocuk | 6 | 16,42 | 3 | ,108 | ,991 |
| | | 2 çocuk | 14 | 15,82 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 15,50 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 17,33 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Tek çocuk | 6 | 12,17 | 3 | 1,763 | ,623 |
| | | 2 çocuk | 14 | 17,54 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 15,44 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 18,00 | | | |
| Kontrol Grubu | ÇEÖ Öntest | Tek çocuk | 2 | 16,50 | 3 | 2,258 | ,521 |
| | | 2 çocuk | 15 | 12,43 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 13,50 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 18,20 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Tek çocuk | 2 | 23,00 | 3 | 5,963 | ,113 |
| | | 2 çocuk | 15 | 15,43 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 9,20 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 10,90 | | | |

*p<,05

Tablo 31 incelendiğinde, deney grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanlarının, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,108, p>,05. Deney grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,763, p>,05. Kontrol grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,258, p>,05. Kontrol grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) = 5,963, p>,05. Bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer bir şekilde çoğunlukla iki kardeş olmalarının empati düzeyi açısından farklılık göstermemesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubunda benzer bir şekilde çoğunlukla kardeş sayısının iki olmasının empati düzeyi açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da kardeş sayısının empati düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de kardeş

sayısının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

### 5.5.3. Kardeş Sayısının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının kardeş sayısına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Kardeş Sayısına göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Kardeş Sayısı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Deney Grubu | ASDÖ-R Öntest | Tek çocuk | 6 | 16,75 | 3 | 4,793 | ,188 |
| | | 2 çocuk | 14 | 17,07 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 17,63 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 5,17 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | Tek çocuk | 6 | 17,67 | 3 | ,1079 | ,782 |
| | | 2 çocuk | 14 | 14,50 | | | |
| | | 3 çocuk | 8 | 18,00 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 3 | 14,33 | | | |
| Kontrol Grubu | ASDÖ-R Öntest | Tek çocuk | 2 | 9,00 | 3 | 2,002 | ,572 |
| | | 2 çocuk | 15 | 14,77 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 11,30 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 16,40 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | Tek çocuk | 2 | 9,75 | 3 | 5,706 | ,127 |
| | | 2 çocuk | 15 | 17,13 | | | |
| | | 3 çocuk | 5 | 11,70 | | | |
| | | 4 çocuk ve üstü | 5 | 8,60 | | | |

*p<,05

Tablo 32 incelendiğinde, deney grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını görülmektedir, $x^2$

(sd=3, n=31) = 4,793, p>,05. Deney grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,1079, p>,05. Kontrol grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,002, p>,05. Kontrol grubunda çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) = 5,706, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer bir şekilde çoğunlukla iki kardeş olmalarının algılanan sosyal destek düzeyi açısından farklılık yaratmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da kardeş sayısının algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de kardeş sayısının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

## 5.6. Doğuş Sırasının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, doğuş sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.6.1. Doğuş Sırasının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, doğuş sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının doğuş sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının doğuş sırasına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Kaçıncı Çocuk | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | 1.çocuk | 15 | 16,37 | 3 | ,322 | ,956 |
| | | 2.çocuk | 9 | 15,50 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 16,58 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 11,50 | | | |
| | SKÖ Sontest | 1.çocuk | 15 | 14,57 | 3 | 1,373 | ,712 |
| | | 2.çocuk | 9 | 18,44 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 16,75 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 11,00 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | 1.çocuk | 2 | 17,17 | 3 | 2,404 | ,654 |
| | | 2.çocuk | 15 | 11,73 | | | |
| | | 3.çocuk | 5 | 13,00 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 5 | 14,17 | | | |
| | SKÖ Sontest | 1.çocuk | 2 | 15,11 | 3 | ,916 | ,413 |
| | | 2.çocuk | 15 | 12,27 | | | |
| | | 3.çocuk | 5 | 15,75 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 5 | 14,67 | | | |

*p<,05

Tablo 33 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,322, p>,05. SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,373, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) = 2,404, p>,05. Bu araştırma, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ sontestinden aldıkları toplam puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) = ,916, p>,05. Öztürk Özgönenel (2012)'in "Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı araştırmasında da normal gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeylerinin, doğum

sırasına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması ve küçük bir grubu kapsamasının bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, bu araştırmanın küçük bir grubu kapsamasının sosyal kabul düzeyi açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da doğuş sırasının sosyal kabul düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de doğuş sırasının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

### 5.6.2. Doğuş Sırasının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, doğuş sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının doğuş sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının doğuş sırasına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Kaçıncı Çocuk | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | 1.çocuk | 15 | 17,30 | 3 | ,631 | ,889 |
| | | 2.çocuk | 9 | 15,11 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 14,42 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 14,00 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | 1.çocuk | 15 | 14,57 | 3 | 2,668 | ,446 |
| | | 2.çocuk | 9 | 19,44 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 13,50 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 21,50 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | 1.çocuk | 9 | 15,22 | 3 | 1,608 | ,658 |
| | | 2.çocuk | 11 | 11,91 | | | |
| | | 3.çocuk | 4 | 14,38 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 3 | 17,50 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | 1.çocuk | 9 | 16,11 | 3 | 3,335 | ,343 |
| | | 2.çocuk | 11 | 14,36 | | | |
| | | 3.çocuk | 4 | 7,75 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 3 | 14,67 | | | |

*p<,05

Tablo 34 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,631, p>,05. Bu araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,668, p>,05. Kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır $x^2$ (sd=3, n=27) = 1,608, p>,05. Kontrol grubundaki öğrencilerin sontestinden aldıkları puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=27) = 3,335, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsamasının empati düzeyi açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da doğuş sırasının empati düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de doğuş sırasının

deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

### 5.6.3. Doğuş Sırasının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, doğuş sırasına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest toplam puanlarının doğuş sırasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının doğuş sırasına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Kaçıncı Çocuk | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ASDÖ-R Öntest | 1.çocuk | 15 | 16,00 | 3 | ,484 | ,922 |
| | | 2.çocuk | 9 | 16,17 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 16,75 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 10,00 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | 1.çocuk | 15 | 16,23 | 3 | 1,534 | ,675 |
| | | 2.çocuk | 9 | 13,39 | | | |
| | | 3.çocuk | 6 | 19,25 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 1 | 16,50 | | | |
| KONTROL GRUBU | ASDÖ-R Öntest | 1.çocuk | 9 | 12,83 | 3 | ,749 | ,862 |
| | | 2.çocuk | 11 | 15,45 | | | |
| | | 3.çocuk | 4 | 12,38 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 3 | 14,33 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | 1.çocuk | 9 | 12,67 | 3 | 2,682 | ,443 |
| | | 2.çocuk | 11 | 16,73 | | | |
| | | 3.çocuk | 4 | 13,00 | | | |
| | | 4.çocuk veya üstü | 3 | 9,33 | | | |

*p<,05

Tablo 35 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3,

n=31) = ,484, p>,05. Deney grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,534, p>,05. Araştırma sonuçları, kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) = ,749, p>,05. Kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=27) = 2,682, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsamasının algılanan sosyal destek düzeyi açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın uygulandığı okulun orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede olması ve farklı sosyoekonomik düzeyleri kapsamaması da doğuş sırasının algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde anlamlı olmaması üzerinde etkili olabilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu faktörler de doğuş sırasının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmaması üzerinde etkili olabilir.

## 5.7. Annenin Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.7.1. Annenin Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi de iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest toplam puanlarının annenin öğrenim

düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Annenin Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | İlkokul | 8 | 15,63 | 3 | 1,851 | ,604 |
| | | Ortaokul | 5 | 17,10 | | | |
| | | Lise | 8 | 12,69 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 18,40 | | | |
| | SKÖ Sontest | İlkokul | 8 | 19,63 | 3 | 2,626 | ,453 |
| | | Ortaokul | 5 | 12,60 | | | |
| | | Lise | 8 | 13,56 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 16,75 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | İlkokul | 12 | 14,08 | 3 | ,102 | ,992 |
| | | Ortaokul | 6 | 13,50 | | | |
| | | Lise | 5 | 13,60 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 15,00 | | | |
| | SKÖ Sontest | İlkokul | 12 | 14,58 | 3 | 7,375 | ,061 |
| | | Ortaokul | 6 | 12,67 | | | |
| | | Lise | 5 | 7,80 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 22,00 | | | |

*p<,05

Tablo 36 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,851, p>,05. SKÖ sontestinden aldıkları puanların da annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,626, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=27) = ,102, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ sontestinden aldıkları puanların da annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=27) = 7,375, p>,05. Buna benzer bir şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul

düzeylerinin, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Öztürk Özgönenel (2012)'in "Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı araştırmasında da normal gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeylerinin, anne öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, anne öğrenim düzeylerinin benzer olmasının sosyal kabul düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmada da annenin öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayral vd. (2013) yapılan araştırmaya benzer olarak bu araştırmada da annenin öğrenim düzeyinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

### 5.7.2. Annenin Öğrenim Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Annenin Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | İlkokul | 8 | 17,56 | 3 | 3,177 | ,365 |
| | | Ortaokul | 5 | 13,20 | | | |
| | | Lise | 8 | 19,81 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 13,10 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İlkokul | 8 | 16,25 | 3 | 5,993 | ,112 |
| | | Ortaokul | 5 | 19,90 | | | |
| | | Lise | 8 | 9,81 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 18,80 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | İlkokul | 12 | 14,92 | 3 | 3,493 | ,322 |
| | | Ortaokul | 6 | 9,83 | | | |
| | | Lise | 5 | 18,20 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 12,25 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İlkokul | 12 | 12,29 | 3 | 5,160 | ,160 |
| | | Ortaokul | 6 | 17,08 | | | |
| | | Lise | 5 | 18,60 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 8,75 | | | |

*p<,05

Tablo 37 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,177, p>,05. Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 5,993, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=27) = 3,493, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) = 5,160, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, anne öğrenim düzeylerinin benzer olmasının empati düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmada, annenin öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular, annenin

öğrenim düzeyinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

### 5.7.3. Annenin Öğrenim Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının annenin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Annenin Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İlkokul | 8 | 18,81 | 3 | 3,514 | ,319 |
| | | Ortaokul | 5 | 19,20 | | | |
| | | Lise | 8 | 16,38 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 11,85 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İlkokul | 8 | 19,69 | 3 | 2,036 | ,565 |
| | | Ortaokul | 5 | 14,60 | | | |
| | | Lise | 8 | 15,94 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 10 | 13,80 | | | |
| KONTROL GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İlkokul | 12 | 14,46 | 3 | 2,476 | ,480 |
| | | Ortaokul | 6 | 16,75 | | | |
| | | Lise | 5 | 13,70 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 8,88 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İlkokul | 12 | 17,04 | 3 | 9,618 | ,022 |
| | | Ortaokul | 6 | 5,83 | | | |
| | | Lise | 5 | 17,90 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 4 | 12,25 | | | |

*p<,05

Tablo 38 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,514, p>,05. Analiz sonuçları, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,036, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=27) = 2,476, p>.05. Araştırma sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=27) =9, 618, p<,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, anne öğrenim düzeylerinin benzer olmasının algılanan sosyal destek düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmada, annenin öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayral vd. (2013) tarafından yapılan araştırmaya benzer olarak bu araştırmada da annenin öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur.

## 5.8. Babanın Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.8.1. Babanın Öğrenim Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık

gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Babanın Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | İlkokul | 5 | 15,10 | 3 | 2,310 | ,511 |
| | | Ortaokul | 6 | 14,08 | | | |
| | | Lise | 10 | 13,30 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 19,11 | | | |
| | SKÖ Sontest | İlkokul | 5 | 11,70 | 3 | 2,542 | ,468 |
| | | Ortaokul | 6 | 17,75 | | | |
| | | Lise | 10 | 13,70 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 18,11 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | İlkokul | 4 | 10,63 | 3 | ,615 | ,893 |
| | | Ortaokul | 4 | 12,63 | | | |
| | | Lise | 11 | 12,32 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 14,30 | | | |
| | SKÖ Sontest | İlkokul | 4 | 10,75 | 3 | 2,623 | ,453 |
| | | Ortaokul | 4 | 16,13 | | | |
| | | Lise | 11 | 13,36 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 9,10 | | | |

*p<,05

Tablo 39 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,310, p>,05. Analiz sonuçları, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,542, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =,615, p>,05. Bu durum, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,623, p>,05. Buna benzer olarak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Öztürk Özgönenel (2012)'in "Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı araştırmasında da normal gelişim gösteren akranların sosyal kabul düzeylerinin, babanın öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, baba öğrenim düzeylerinin benzer olmasının sosyal kabul düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, babanın öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm bulgular, babanın öğrenim düzeyinin deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

### 5.8.2. Babanın Öğrenim Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest toplam puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Babanın Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | İlkokul | 5 | 17,30 | 3 | ,825 | ,843 |
| | | Ortaokul | 6 | 16,58 | | | |
| | | Lise | 10 | 13,55 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 15,94 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İlkokul | 5 | 17,00 | 3 | 2,060 | ,560 |
| | | Ortaokul | 6 | 12,00 | | | |
| | | Lise | 10 | 14,60 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 18,00 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | İlkokul | 4 | 11,63 | 3 | ,178 | ,981 |
| | | Ortaokul | 4 | 12,13 | | | |
| | | Lise | 11 | 12,50 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 13,50 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İlkokul | 4 | 11,63 | 3 | ,494 | ,920 |
| | | Ortaokul | 4 | 11,25 | | | |
| | | Lise | 11 | 13,55 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 11,90 | | | |

*p<,05

Tablo 40 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,825, p>,05. Analiz sonuçları, deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ÇEÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,060, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =,178, p>,05. Araştırma sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,494, p>,05. Bu durum, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,623, p>,05. Buna benzer olarak, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin empati düzeylerinin, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, baba öğrenim düzeylerinin benzer olmasının empati düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, babanın öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine

sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm bulgular, babanın öğrenim düzeyinin, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

### 5.8.3. Babanın Öğrenim Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının babanın öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Babanın Öğrenim Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İlkokul | 5 | 10,70 | 3 | 4,784 | ,188 |
| | | Ortaokul | 6 | 20,67 | | | |
| | | Lise | 10 | 17,20 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 12,83 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İlkokul | 5 | 15,30 | 3 | 1,431 | ,698 |
| | | Ortaokul | 6 | 18,00 | | | |
| | | Lise | 10 | 13,05 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 9 | 16,67 | | | |
| KONTROL GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İlkokul | 4 | 12,50 | 3 | 4,935 | ,177 |
| | | Ortaokul | 4 | 6,50 | | | |
| | | Lise | 11 | 15,32 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 11,10 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İlkokul | 4 | 16,13 | 3 | 1,571 | ,666 |
| | | Ortaokul | 4 | 11,00 | | | |
| | | Lise | 11 | 12,55 | | | |
| | | Üniversite ve üstü | 5 | 10,70 | | | |

*p<,05

Tablo 41 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R'nin öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde

farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =4,784, p>,05. Araştırma sonuçları, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin ASDÖ-R'nin sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =1,431, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R'nin öntestinden aldıkları puanların, babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) =4,935, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R'nin sontestinden aldıkları puanların da babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,571, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, baba öğrenim düzeylerinin benzer olmasının algılanan sosyal destek düzeyleri açısından farklılık olmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, çevrenin etkisi, televizyon, internet, sosyal medya vb. incelenmemiştir. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, babanın öğrenim düzeyinin normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm bulgular, babanın öğrenim düzeyinin, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

## 5.9. Annenin Çalışma Alanının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.9.1. Annenin Çalışma Alanının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki

öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Annenin Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | Evhanımı | 20 | 13,90 | 2 | 3,383 | ,184 |
| | | İşçi | 5 | 18,00 | | | |
| | | Memur | 6 | 21,33 | | | |
| | SKÖ Sontest | Evhanımı | 20 | 15,15 | 2 | ,528 | ,768 |
| | | İşçi | 5 | 17,00 | | | |
| | | Memur | 6 | 18,00 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | Evhanımı | 23 | 14,35 | 2 | 1,078 | ,583 |
| | | İşçi | 2 | 8,50 | | | |
| | | Memur | 2 | 15,50 | | | |
| | SKÖ Sontest | Evhanımı | 23 | 13,52 | 2 | ,570 | ,752 |
| | | İşçi | 2 | 16,50 | | | |
| | | Memur | 2 | 17,00 | | | |

*p<,05

Tablo 42 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) =3,383, p>,05. Araştırma sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ sontestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,528, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) =1,078, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,570, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki

annelerin çoğunun ev hanımı olması ve çalışan anne sayısının az olmasının, sosyal kabul düzey açısından farklılık yaratmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### 5.9.2. Annenin Çalışma Alanının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Annenin Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | Ev hanımı | 20 | 18,00 | 2 | 2,868 | ,238 |
| | | İşçi | 5 | 11,40 | | | |
| | | Memur | 6 | 13,17 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Ev hanımı | 20 | 13,63 | 2 | 4,152 | ,125 |
| | | İşçi | 5 | 19,90 | | | |
| | | Memur | 6 | 20,67 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | Ev hanımı | 23 | 14,24 | 2 | ,194 | ,907 |
| | | İşçi | 2 | 13,50 | | | |
| | | Memur | 2 | 11,75 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Ev hanımı | 23 | 13,70 | 2 | 4,800 | ,091 |
| | | İşçi | 2 | 24,00 | | | |
| | | Memur | 2 | 7,50 | | | |

*p<,05

Tablo 43 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,868, p>,05. Analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =4,152, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =,194, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =4,800, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki annelerin çoğunun ev hanımı olması ve çalışan anne sayısının az olmasının, empati düzeyinde farklılık oluşturmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### 5.9.3. Annenin Çalışma Alanının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının annenin çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Annenin Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Annenin Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ASDÖ-R Öntest | Evhanımı | 20 | 17,18 | 2 | ,965 | ,617 |
| | | İşçi | 5 | 13,50 | | | |
| | | Memur | 6 | 14,17 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | Evhanımı | 20 | 16,18 | 2 | ,522 | ,770 |
| | | İşçi | 5 | 17,80 | | | |
| | | Memur | 6 | 13,92 | | | |
| KONTROL GRUBU | ASDÖ-R Öntest | Evhanımı | 23 | 14,09 | 2 | ,120 | ,942 |
| | | İşçi | 2 | 12,25 | | | |
| | | Memur | 2 | 14,75 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | Evhanımı | 23 | 14,35 | 2 | ,879 | ,644 |
| | | İşçi | 2 | 9,00 | | | |
| | | Memur | 2 | 15,00 | | | |

*p<,05

Tablo 44 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) =,965, p>,05. Analiz sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R'nin sontestinden aldıkları puanların da annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =,522 p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R'nin öntestinden aldıkları puanların, annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) =,120, p>.05. Benzer bir şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R'nin sontestinden aldıkları puanların da annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) =,879, p>,05. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, annenin çalışma alanının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm bulgular, annenin çalışma alanının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki annelerin çoğunun ev hanımı olması ve çalışan anne sayısının az

olmasının, algılanan sosyal destek düzeyi açısından farklılık yaratmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

## 5.10. Babanın Çalışma Alanının Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.10.1. Babanın Çalışma Alanının Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Babanın Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | Çalışmıyor | 4 | 18,25 | 3 | 2,964 | ,397 |
| | | Emekli | 1 | 27,00 | | | |
| | | İşçi | 20 | 14,23 | | | |
| | | Memur | 6 | 18,58 | | | |
| | SKÖ Sontest | Çalışmıyor | 4 | 15,13 | 3 | 1,507 | ,681 |
| | | Emekli | 1 | 26,50 | | | |
| | | İşçi | 20 | 16,05 | | | |
| | | Memur | 6 | 14,67 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | Çalışmıyor | 1 | 17,50 | 3 | ,987 | ,804 |
| | | Emekli | 3 | 17,67 | | | |
| | | İşçi | 20 | 13,33 | | | |
| | | Memur | 3 | 13,67 | | | |
| | SKÖ Sontest | Çalışmıyor | 1 | 4,00 | 3 | 5,462 | ,141 |
| | | Emekli | 3 | 14,67 | | | |
| | | İşçi | 20 | 13,10 | | | |
| | | Memur | 3 | 22,67 | | | |

*p<,05

Tablo 45 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,964, p>,05. Analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ sontestinden aldıkları puanların da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 1,507, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,987, p>,05. Araştırma sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =5,462, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması ve deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının çoğunun işçi olmasının sosyal kabul düzeyi açısından farklılık görülmemesi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### 5.10.2. Babanın Çalışma Alanının Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 46'da verilmiştir.

Tablo 46
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Babanın Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | Çalışmıyor | 4 | 15,38 | 3 | 3,291 | ,349 |
| | | Emekli | 1 | 2,00 | | | |
| | | İşçi | 20 | 15,80 | | | |
| | | Memur | 6 | 19,42 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Çalışmıyor | 4 | 18,00 | 3 | ,276 | ,965 |
| | | Emekli | 1 | 14,50 | | | |
| | | İşçi | 20 | 15,63 | | | |
| | | Memur | 6 | 16,17 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | Çalışmıyor | 1 | 24,50 | 3 | 3,204 | ,361 |
| | | Emekli | 3 | 18,17 | | | |
| | | İşçi | 20 | 12,73 | | | |
| | | Memur | 3 | 14,83 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Çalışmıyor | 1 | 26,50 | 3 | 3,291 | ,349 |
| | | Emekli | 3 | 12,50 | | | |
| | | İşçi | 20 | 14,10 | | | |
| | | Memur | 3 | 10,67 | | | |

*p<,05

Tablo 46 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$

(sd=3, n=31) =3,291, p>,05. Analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,276, p>,05. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =3,204, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanlar da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,291, p>,05. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının çoğunun işçi olmasının empati düzeyi açısından farklılık bulunmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

### 5.10.3. Babanın Çalışma Alanının Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının babanın çalışma alanına göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Babanın Çalışma Alanına Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Babanın Çalışma Alanı | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | Çalışmıyor | 4 | 18,13 | 3 | ,283 | ,963 |
| | | Emekli | 1 | 15,50 | | | |
| | | İşçi | 20 | 15,53 | | | |
| | | Memur | 6 | 16,25 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Çalışmıyor | 4 | 18,88 | 3 | 1,985 | ,575 |
| | | Emekli | 1 | 13,50 | | | |
| | | İşçi | 20 | 14,48 | | | |
| | | Memur | 6 | 19,58 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | Çalışmıyor | 1 | 22,00 | 3 | 3,073 | ,380 |
| | | Emekli | 3 | 17,17 | | | |
| | | İşçi | 20 | 13,98 | | | |
| | | Memur | 3 | 8,33 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | Çalışmıyor | 1 | 27,00 | 3 | 3,656 | ,301 |
| | | Emekli | 3 | 10,17 | | | |
| | | İşçi | 20 | 13,63 | | | |
| | | Memur | 3 | 16,00 | | | |

*p<,05

Tablo 47 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,283, p>,05. Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanlar da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =1,985, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,073, p>,05. Aynı şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,656, p>,05. Ayral vd. (2013) tarafından yürütülen "Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri" araştırmasında, babanın çalışma alanının normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakış açısı üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda tüm bulgular, babanın çalışma alanının deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu araştırmanın yarı deneysel bir çalışma olması, küçük bir

grubu kapsaması, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının çoğunun işçi olmasının, algılanan sosyal destek düzeyi açısından farklılık yaratmaması üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

## 5.11. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ, ÇEÖ ve ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

### 5.11.1. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Sosyal Kabul Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SKÖ öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 48'de verilmiştir.

Tablo 48

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin SKÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (SKÖ) | Ailenin Ortalama Gelir Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | SKÖ Öntest | İyi | 10 | 16,35 | 2 | ,022 | ,989 |
| | | Orta | 17 | 15,85 | | | |
| | | Düşük | 4 | 15,75 | | | |
| | SKÖ Sontest | İyi | 10 | 17,50 | 2 | ,888 | ,642 |
| | | Orta | 17 | 14,62 | | | |
| | | Düşük | 4 | 18,13 | | | |
| KONTROL GRUBU | SKÖ Öntest | İyi | 5 | 14,60 | 2 | ,255 | ,880 |
| | | Orta | 21 | 13,69 | | | |
| | | Düşük | 1 | 17,50 | | | |
| | SKÖ Sontest | İyi | 5 | 21,20 | 2 | 6,235* | ,044 |
| | | Orta | 21 | 12,76 | | | |
| | | Düşük | 1 | 4,00 | | | |

*p<,05

Tablo 48 incelendiğinde, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =,022, p>,05. Analiz sonuçları, yarı deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin SKÖ'nün sontestinden aldıkları puanların da ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,888, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,255, p>,05. Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin SKÖ sontestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =6,235, p<,05. Mutluoğlu ve Serin (2010)'in yaptığı araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri sosyoekonomik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilkögretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Gümüş ve Tan (2015)'ın, "İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında da ekonomik düzeyin normal

gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Ayral vd. (2013)'nin "Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Bakışını Etkileyen Etmenler" adlı araştırmasında da ailenin gelir durumunun, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen özellikler olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, Ayral vd. (2013)'nin yaptığı araştırmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan bu araştırma da sadece orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmıştır. Bu araştırmada da benzer bir şekilde ailenin ortalama gelir düzeyinin sosyal kabul düzeyi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde, bu durum çalışmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırma, yarı deneysel bir çalışma olup küçük bir grubu kapsamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir bölgeden seçilmesi nedeniyle de aile ortalama gelir düzeyleri benzerdir. Bu nedenlerin, öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin farklılık göstermemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

### 5.11.2. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Empati Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÇEÖ öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49

*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÇEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ÇEÖ) | Ailenin Ortalama Gelir Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ÇEÖ Öntest | İyi | 10 | 15,40 | 2 | ,643 | ,725 |
| | | Orta | 17 | 15,56 | | | |
| | | Düşük | 4 | 19,38 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İyi | 10 | 16,90 | 2 | ,534 | ,766 |
| | | Orta | 17 | 15,00 | | | |
| | | Düşük | 4 | 18,00 | | | |
| KONTROL GRUBU | ÇEÖ Öntest | İyi | 5 | 11,50 | 2 | 2,305 | ,316 |
| | | Orta | 21 | 14,10 | | | |
| | | Düşük | 1 | 24,50 | | | |
| | ÇEÖ Sontest | İyi | 5 | 11,90 | 2 | 2,989 | ,224 |
| | | Orta | 21 | 13,90 | | | |
| | | Düşük | 1 | 26,50 | | | |

*p<,05

Tablo 49 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) = ,643, p>,05. Analiz sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir, $x^2$ (sd=3, n=31) =,534, p>,05. Bu araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) = 2,305, p>,05. Benzer bir şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÇEÖ sontestinden aldıkları puanların da ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) =2,989, p>,05. Mutluoğlu ve Serin (2010)'in yaptığı araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri sosyoekonomik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilkögretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Gümüş ve Tan (2015)'ın, "İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında da ekonomik düzeyin normal gelişim

gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Ayral vd. (2013)'nin "Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Bakışını Etkileyen Etmenler" adlı araştırmasında da ailenin gelir durumunun, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen özellikler olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, Ayral vd. (2013)'nin yaptığı araştırmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan bu araştırma da sadece orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmıştır. Bu araştırmada da benzer bir şekilde ailenin ortalama gelir düzeyinin empati düzeyi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde, bu durum çalışmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.

Bu araştırma, yarı deneysel bir çalışma olup küçük bir grubu kapsamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir bölgeden seçilmesi nedeniyle de aile ortalama gelir düzeyleri benzerdir. Bu nedenlerin, öğrencilerin empati düzeylerinin farklılık göstermemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

### 5.11.3. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyinin Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Etkisinin İncelenmesine Dair Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Kruskal Wallis testi iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmektedir. Kruskal Wallis testi, az sayıda denekten oluşan tek faktörlü gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ASDÖ-R öntest ve sontest puanlarının ailenin ortalama gelir düzeyine göre karşılaştırılması Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50
*Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ASDÖ-R Öntest ve Sontest Puanlarının Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Karşılaştırılması Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

| | Değişken (ASDÖ-R) | Ailenin Ortalama Gelir Düzeyi | n | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DENEY GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İyi | 10 | 13,50 | 2 | 1,604 | ,448 |
| | | Orta | 17 | 17,85 | | | |
| | | Düşük | 4 | 14,38 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İyi | 10 | 19,10 | 2 | 1,987 | ,370 |
| | | Orta | 17 | 15,00 | | | |
| | | Düşük | 4 | 12,50 | | | |
| KONTROL GRUBU | ASDÖ-R Öntest | İyi | 5 | 9,20 | 2 | 3,089 | ,213 |
| | | Orta | 21 | 14,76 | | | |
| | | Düşük | 1 | 22,00 | | | |
| | ASDÖ-R Sontest | İyi | 5 | 11,00 | 2 | 3,410 | ,182 |
| | | Orta | 21 | 14,10 | | | |
| | | Düşük | 1 | 27,00 | | | |

*p<,05

Tablo 50 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) =1,604, p>,05. Analiz sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur, $x^2$ (sd=3, n=31) =1,987, p>,05. Araştırmada, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R öntestinden aldıkları puanların, ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,089, p>,05. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ASDÖ-R sontestinden aldıkları puanların da ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür, $x^2$ (sd=3, n=31) = 3,410, p>,05. Mutluoğlu ve Serin (2010)'in yaptığı araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri sosyoekonomik değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin ailenin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Gümüş ve Tan (2015)'ın, "İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi" adlı araştırmasında da ekonomik düzeyin normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı

bir farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Ayral vd. (2013)'nin "Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Bakışını Etkileyen Etmenler" adlı araştırmasında da ailenin gelir durumunun, normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen özellikler olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, Ayral vd. (2013)'nin yaptığı araştırmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir. Yapılan bu araştırma da sadece orta sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmıştır. Bu araştırmada da benzer bir şekilde ailenin ortalama gelir düzeyinin algılanan sosyal destek düzeyi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde, bu durum çalışmanın sadece belli bir sosyoekonomik düzeye sahip bir bölgede uygulanmasından kaynaklanmış olabilir.Bu araştırma, yarı deneysel bir çalışma olup küçük bir grubu kapsamaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir bölgeden seçilmesi nedeniyle de aile ortalama gelir düzeyleri benzerdir. Bu nedenlerin, öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin farklılık göstermemesi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

# BÖLÜM 6

# SONUÇ VE ÖNERİLER

## 6.1. Sonuç

Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan programın etkililiğinin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik öneriler sunulmuştur.

### 6.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal kabul düzeyine yönelik sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### *6.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesine İlişkin Sonuçlar*

Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan programın etkililiği öncelikle sosyal kabul düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırmada öncelikle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde, sosyal kabul düzeylerine ilişkin öntest puanlarına bakılmıştır. Öntest puanlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu kapsamda, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarında sosyal kabul düzeyi açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### *6.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan, uygulanan programın öğrencilerin sosyal kabul düzeyinde artışa neden olduğu sonucuna varılmıştır.

#### *6.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Sosyal Kabul Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki sosyal kabul düzeyleri ile kalıcılık testindeki sosyal kabul düzeylerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Uygulama sonrasına ve izleme testine bakıldığında, sosyal kabul düzeyinin izleme testi lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan programın öğrencilerin sosyal kabul becerilerini geliştirmede kalıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

### 6.1.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin empati düzeyine yönelik sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### *6.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Empati Düzeyine İlişkin Uygulama Öncesi Sonuçlar*

Araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan programın etkililiği, empati düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırmada öncelikle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde, empati düzeylerine bakılmıştır. Öntest puanlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde empati düzeylerinin benzer olduğunu, iki grup arasında fark olmadığını göstermektedir. Bu

bulgudan, deney ve kontrol gruplarında empati düzeyi açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### *6.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Empati Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, ikinci olarak, uygulanan programın normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik empati düzeylerine bakılmıştır. Uygulanan programın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna varılmıştır.

#### *6.1.2.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Empati Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki empati düzeyleri ile kalıcılık testindeki empati düzeylerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Uygulama sonrasına ve izleme testine bakıldığında, empati düzeyinin izleme testi lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum da uygulanan programın empati düzeyi açısından kalıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

### 6.1.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarındaki normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyine yönelik sonuçları aşağıda sunulmuştur.

#### *6.1.3.1. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesine İlişkin Sonuçlar*

Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan programın etkililiği algılanan sosyal kabul düzeyi açısından incelenmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 13 haftalık bir yarı deneysel çalışma öncesinde, algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin öntest puanlarına

bakılmıştır. Öntest puanlarına bakıldığında; deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu bulgudan, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyi açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

#### *6.1.3.2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Öncesi ve Sonrasına İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve deney grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, uygulanan programın öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde artışa neden olduğunu buna karşın programa katılmayan öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinde ise herhangi bir değişme olmadığını göstermektedir.

#### *6.1.3.3. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerini Algılanan Sosyal Destek Düzeyine Yönelik Uygulama Sonrasına ve Kalıcılığa İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, programın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki algılanan sosyal destek düzeyleri ile kalıcılık testindeki algılanan sosyal destek düzeylerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Uygulama sonrasına ve izleme testine bakıldığında, algılanan sosyal destek düzeylerinin izleme testi lehinde olduğu görülmektedir. Bu durum uygulanan programın öğrencilerin algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmede kalıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

### 6.1.4. Cinsiyete Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

#### *6.1.4.1. Cinsiyete Göre Sosyal Kabul Düzeyine İlişkin Sonuçlar*

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrenciler arasında sosyal kabul düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Uygulanan program sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Bu bulgu, uygulanan programın deney grubundaki normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

#### *6.1.4.2. Cinsiyete Göre Empati Düzeyine İlişkin Sonuçlar*

Uygulanan programın empati düzeyine etkisi incelendiğinde; normal gelişim gösteren kız öğrencilerin empati düzeylerinde anlamlı bir farka yol açtığı görülmüştür. Bu bulgudan, uygulanan programın kız öğrencilerin empati düzeylerinde artışa neden olduğu buna karşın erkek öğrencilerin empati düzeylerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Akrana bağlanmada kızların erkeklere göre daha fazla bağlandıkları, kendilerini daha fazla onların yerine koydukları görülmektedir.

#### *6.1.4.3. Cinsiyete Göre Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar*

Araştırmada, GKOSEP'in normal gelişim düzeyine sahip deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir farka neden olduğu görülmüştür. Bu bulgu, uygulanan programın deney grubundaki normal gelişim düzeyine sahip kız ve erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

### 6.1.5. Kardeş Sayısına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durum, kardeş sayısının, öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

### 6.1.6. Doğuş Sırasına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, doğuş sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan doğuş sırasının öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 6.1.7. Annenin Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, annenin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu durum, annenin öğrenim düzeyinin, öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

### 6.1.8. Babanın Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin babanın öğrenim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu kapsamda, babanın öğrenim düzeyinin, öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

### 6.1.9. Annenin Çalışma Alanına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Analiz sonuçları, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin annenin çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgulardan annenin çalışma alanının öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### 6.1.10. Babanın Çalışma Alanına Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Benzer bir şekilde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin, babanın çalışma alanına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durum, babanın çalışma alanının, öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

### 6.1.11. Ailenin Ortalama Gelir Düzeyine Göre Sosyal Kabul, Empati ve Algılanan Sosyal Destek Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeylerinin ailenin ortalama gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu bulgulardan, ailenin ortalama gelir düzeyinin öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## 6.2. Öneriler

Bu alt bölümde öneriler, araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik olmak üzere iki alt başlıkta sunulmaktadır.

### 6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Gelecekteki araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, farklı sosyoekonomik düzeye sahip bölgelerdeki okullarda çalışma yapılabilir. Bu doğrultuda alt, orta ve üst sosyoekonomik grupta yer alan öğrencilerin sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek düzeyleri karşılaştırılabilir.
2. Öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyinde kalıcı bir etki sağlayabilmek için uzun süreli bir program uygulanabilir.
3. Öğrencilerin sosyal etkileşim düzeyi ile ilgili olarak nitel bir araştırma yapılabilir.

4. Sosyal etkileşim düzeyi ile ilgili olarak öğrenci farkındalığını arttırmayı amaçlayan eğitim programları geliştirilebilir.
5. Bu eğitim programı, sosyal öğrenme kuramına, sosyo-bilişsel kurama ve bilişsel gelişim kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Farklı kuramlara (Bilgi İşleme Kuramı, Zihin Kuramı vb.) dayalı yeni eğitim programları oluşturup uygulanabilir.

### 6.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Eğitimcilere yönelik öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bu araştırmadan yola çıkarak normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal etkileşim düzeylerini artırmak için drama, video izlettirme, işbirlikçi oyun vb. zenginleştirme uygulamaları yapılabilir.

2. Kaynaştırmanın uygulandığı sınıflarda GKOSKEP kullanılarak normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul, empati ve algılanan sosyal destek becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

# KAYNAKLAR


AAIDD (2012). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. http://www.aaidd.org/. sayfasından erişilmiştir.

Adams, D., & Allen, D. (2001). Assessing the need for reactive behaviour management strategies in children with intellectual disability and severe challenging behaviour. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(4), 335–343.

Adams, G. R., Schvaneveldt, J. D., & Jenson, G. O. (1979). Sex, Age and perceived competency as correlates of empathic ability in adolescence. *Adolescence,14*(56), 811-818.

Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Social ization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education, 65,* 169-188.

Akkoyunlu, B., & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve ögretim teknolojileri egitimi (BÖTE) bölümü ögrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik ınanci ile demografik özellikleri arasindaki ıliski. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3).

Alptekin, S. (2010). *Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Al-Zyoudi, M. (2006). Teacher' attitudes towards inclusive education in Jordanian schools. *International Journal of Special Education, 21* (2).

Anderson, R. (1992). The effectiveness of puberty and film in modifying studens' perception towards person with disabilities. *Disertation Abstract International. 53*(11), 3793-A.

Arslan, S. & Kılıç, Y. (2016). Perceived School Support in Inclusive Education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 1-11.

Artan, İ. & Balat, G. U. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,1*, 65-80.

Atkinson, D., Jackson, M. & Walmsley, J. (1997). *Forgotten lives: exploring the history of learning disability*. Kidderminster: BILD.

Aydoğan, C. (2017). *Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. & Çağlar, K. (2013). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri*. ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri, Akşehir.

Bakken, J., & Obiakor Festus E. (2016). *General and special education inclusion in an age of change: Impact on students with disabilities* (Advances in special education; v. 31). Bingley, UK: Emerald.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.

Barkley, R.A. (2006). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd. Ed.). New York: Guilford.

Barnett, M.A. (1990) Empathy and related responses in children In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.). *Empathy and its Development* (p. 146-163). Cambridge: Cambridge University.

Barr, J.J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in The Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 231-250.

Barrett & Braham (1995). *Media, knowledge and power.* London: Routledge.

Barth, J. M., & Parke, R. D. (1996). *The impact of the family on children's early school social adjustment.* Chicago, IL, US: University of Chicago.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (ÖZİDA), (2009). *Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor?* Ankara.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(04).

Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2010) *Kaynaştırma.* (5. Baskı). Ankara: Kök.

Batu, S. (2015). Kaynaştırma nedir? Kimler rol alır? Nasıl uygulanır? S. Odluyurt (Ed.) *Kaynaştırma eğitiminde uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 21-48). Ankara: Eğiten Kitap.

Bayraktutan, M. (2014). *Sosyal anksiyete bozukluğu olan hastalarda empati becerisi, aleksitimi, depresyon, anksiyete düzeyleri ile sempatik deri yanıtı ilişkisi ve tıbbi tedavinin etkileri* (Doctoral dissertation, Pamukkale Üniversitesi Tıp Fakültesi).

Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior, 38,* 150–165.

Beltran, C. A., Moreno, M. P., Estrada, J. S. Lopez, T. M. & Rodriguez, A. (2009). Social support, burnout syndrome and occupational exhaustion among traffic police agents. *The Spanish Journal of Psychology, 12 (2),* 585-592.

Berk, L. E., Dönmez, A., & Onur, B. (2013). *Çocuk gelişimi*. İmge.

Bıkmaz, F. H. (2006). Öz Yeterlik İnançları. Y. Kuzgun & D. Deryakulu (Ed.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s.291-310). Ankara: Nobel.

Blair, R. J. R. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Conscious Cognition, 14,* 698–718.

Blankenship, C. (1981). *Mainstreaming students with learning and behavior problems.* Orlando, FL: Harcourt School.

Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *40*(1), 14-23.

Bowling, A. (2002). *Research methods in health: ınvestigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

Braza, F. R., Azurmendi, A., Mun˜oz, J. M., Carreras, M. R., Braza, P., Garcı´a, A., Sorozaba, A., & Sa´nchez-Martı´n, J. R. (2009). Social cognitive predictors of peer acceptance at age 5 and the moderating effects of gender. *British Journal of Developmental Psychology, 27,* 703–716.

Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development, 53*(2), 413-425.

Bryant, D. P., Smith, D.D. & Bryant, B.R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms.* New York, NY: Pearson Education, Inc.

Buckley, S., Bird, G., & Sacks, B. (2002). *Social development for individuals with Down syndrome—An overview. Down Syndrome Issues and Information Advance online publication.* http://dx.doi.org/10.3104/978190380621010.3104/9781903806210. sayfasından erişilmiştir.

Buford, S. & Casey, L.B. (2012). Attitudes of teachers regarding their preparedness to teach students with special needs. *Delta Journal of Education,* 2 (2), 16-30.

Bukowski, W. M., & Adams, R. (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms, and meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34,* 3–10.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler, öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2017). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Akademi, 1,* 213.

Cairns, R., Xie, H., & Leung, M. (1998). The popularity of friendship and the neglect of social networks: Toward a new balance. In W. M. Bukowski, & A. H. Cillessen (Eds.), Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group: No. 80. *New directions for child development* (pp. 5 – 24). San Francisco: Jossey-Bass.

Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27,* 201–216.

Carey, M. A., & Asbury, J. (2012). *Focus group research.* Walnut Creek, CA: Left Coast.

Carlberg, C, & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A metaanalysis. *The Journal of Special Education, 14,* 295-309.

Charles, O. O., & Gloria, I. C. (2015). Perception of physical educators toward teaching students with disabilities in an inclusive class setting in Nigeria. *Palaestra, 29*(4).

Chhabra, S., Srivastava, R. ve Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*. *20*(4) 219–228.

Choate, J. S. (2000). *Successful ınclusive teaching. Proven ways to detect and correct special needs.* Allyn & Bacon: Pearson Education, 3th ed., 10.

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi.* Ankara: Nobel.

Civelek, A. (1991). Zihinsel özel gereksinimli çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi, *Eğitim ve Bilim,* (11), 82.

Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cohen, L., Manion, L., Marrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5.Baskı), London: Routledge & Falmer Yayıncılık.

Coplan, A. (2011). Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization. *The Southern Journal of Philosophy, 49* (Suppl), 40–65.

Cosbey, J. & Johnston, S. (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social Access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 31,* 144-156.

Craig-Unkefer, L. A., & Kaiser, A. P. (2002). Improving the social communication skills of at-risk preschool children in a play context. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 3-14.

Crealock, C. & Bachor, D. (1995). *Instructionla strategies for students with special needs.* Scarborough, Ontario: Allyn & Bacon.

Cüceloğlu, D. (1994) Yeniden İnsan İnsana. 8. Baskı. İstanbul: Remzi.

Çankaya, Ö. (2010). *İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çankır, B. (2016). Geri bildirimin araştırma görevlilerinin öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisi. *İş ve İnsan Dergisi, 3*(1), 21-30

Çelik, E. (2008). *Okul öncesi eğiitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetin, C.N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim, 4*(1), 95-107, 2011.

Çolak, A. & Vuran, S. (2006). *Kaynaştırma sınıflarında gözlemci olan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ve sosyal beceri öğretimine ilişkin görüşleri*. XVI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Samsun.

Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çolak, A., Vuran, S., & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(02), 033-049.

Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D. J., Vassallo, S., & Bunn, P. (2008). Measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development, 39,* 111–122.

Davis, M. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology, 10,* 85. https://www.uv.es/friasnav/Davis_1980.pdf sayfasından erişilmiştir.

Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2011). The developmental neuroscience of moral sensitivity. *Emotion Review, 3,* 305–307.

Demir, M. K., Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19,* 719-732.

Demir, Y. (2008). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sosyal destek düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.

DeVries, R., & Kohlberg, L. (1987). *Programs of early education: The constructivist view*. New York: Longman

Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. USA: The University of Michigan Libraries.

Diken, İ. H. (2013). *İlköğretimde kaynaştırma.* Ankara: Pegem Akademi.

Dökmen, Ü. (1988) Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21*(1-2), 155-190.

Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati.* (2. Baskı). İstanbul: Sistem.

Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* İzmir: Ege Üniversitesi.

Dugard, P. & Toldman, J. (1995). Analysis of pre-test- post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology, 15*(2), 181-198.

Eder, R. A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development, 61*(3), 849–863.

Elksnin, L.K. & Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic, 33*(3), 131-141.

Engin, A.O., Tösten, R., Kaya, M.D., & Köselioğlu, Y.S. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin

değerlendirilmesi (Kars ili örneği). *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*, 27-44.

Erdamar, G. (2013). Sosyal öğrenme kuramı. Ayten Ulusoy (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s.207-243). Ankara: Anı.

Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*, 79-94.

Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri.* Ankara: Eğiten Kitap

Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *17*(4), 205-212.

Evans, J., & Lunt, I. (2002). Inclusive education: are there limits? *European Journal of Special Needs Education, 17*(1), 1-14.

Farmer, T. W., & Farer, E. M. Z. (1996). The social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children, 62*, 431-450.

Frederickson. N. & T. Cline. (2002). *Special educational needs, ınclusion and diversity.* Philadelphia: Open University.

Frera, P. (1997) Empathy training for helping professionals: Model and evaluation. Journal of Social Work Education, 33, 2, 245- 261.

Frith, U., & Happe´, F. (1999). Theory of mind and self-consciousness: What is it like to be autistic? *Mind & Language, 14*(1), 1–22.

Frostad, P., Mjaavatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education, 9(*1), 83–94.

Garfinkle, A. N. & Schwartz, I. S. (2002). Peer imitation increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*(1), 26-38.

Garrote, A. (2017). The Relationship between Social Participation and Social Skills of Pupils with an Intellectual Disability: A Study in Inclusive Classrooms. *Frontline Learning Research, 5*(1), 1-15.

Gerber, M. M. (2011). A history of special education. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 3_14). New York: Routledge.

Gibbs, A. (1997). "Focus groups", Social Research Update, 19. http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html. sayfasından erişilmiştir.

Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, *41*(4), 235-284.

Gökdere, M. (2010). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences, Theory & Practice, 12*(4), 2800-2806.

Görmez, A., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2017). Kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(42), 15-28.

Gözün, Ö. & Yıkmış A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2) 65-77.

Gresham, F. M. (2001). Social skills instruction for exceptional children. *Theory into Practice, 22*(2),129-133.

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, *67*(3), 331-344.

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5,* 21–29.

Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation, 111*(5), 336–356.

Güldağ, S. (2007). *Düzce çakırlar ilköğretim okulunda okuyan öğrencilerin ebeveynlerinin empatik beceri düzeylerinin ailelerin sosyoekonomik yapılarına göre incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Gümüş, M., & Tan, Ç. (2015). İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 79-94.

Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı bir ilköğretim sınıfında iş birliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Güzel-Özmen, R. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş/kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler (kitap bölümü).* Ankara: Gündüz.

Hasta, D. (2017). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1).

Hogben, M., & Byrne, D. (1998). Using social learning theory to explain individual differences in human sexuality. *Journal of Sex Research, 35*(1), 58-71.

Hughes, C., & Leekam, S. (2004). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development, 13*(4), 590–619.

Humphries, S. & Gordon, P. (1993). *Out of Sight: The Experience of Disability 1900-1950.* Plymouth: Northcote House.

Hymel, S., LeMare, L., Ditner, E., & Woody, E. Z. (1999). Assessing self-concept in children: Variations across self-concept domains. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology, 45*(4), 602–623.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. *Remedial and Special Education, 27*(2),77–94.

Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development, 44,* 291-303.

Jones, A.P., & Frederickson, N.L. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9*),* 1094-103.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 169-176.

Kalliopuska, M. (1992) Holistic empathy education among preschool and school children. Paper Present at the International Scientific Conference Comenius Heritage and Education of Man. March 23-27, (p. 1-20), Praque.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Nobel.

Kargın, T. & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2) 27-39.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kasatura, İ. (1998). *Okul başarısından hayat başarısına başarıyı yaratan ya da engelleyen etkenler.* Ankara: Nobel.

Kauffman, J.M., Nelson, C.M., Simpson, R. L. & Mock, D.R. (2011). Contemporary issues. In J.M. Kauffman & D.P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 15-26). New York: Routledge.

Kavale, K.A., & Mostert, M.P. (2004). Social skill interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 31-43.

Kaya, Ö. (2013). Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (31-56) , Ankara: Maya.

Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children, 64*(1), 31-47.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim, 16,* 45-50.

Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness, 16* (1), 103–121.

Kolb, S. M., & Hanley-Maxwell, C. (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children, 69*(2), 163-179.

Krueger, R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide For Applied Research*. London: SAGE.

Küçükkaragöz, H. (2017). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Pegem Atıf İndeksi*, 83-122.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development, 68,* 1181 – 1197.

Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence, 27*(6), 703-716.

La Monica (1981), Constructivality of An Empathy İnstrument. Research *İn Nursing And Health*, 4: 389-400.

Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron.* Cambridge: Harvard University.

Laursen, B., Bukowski, W. B., Nurmi, J. E., Marion, D., Salmela-Aro, K. & Kiuru, N. (2010). Opposites detract: Middle school peer group anthipaties. *Journal of Experimental Child Psychology, 106,* 240-256.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology, 77,* 1–24.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms.* Baltimore, MD: Brooks.

Maag, J. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality, 13*(3), 155–172.

Maag, J. W., & Webber, J. (1995). Promoting children's social development in general education classrooms. *Preventing School Failure, 39*(3), 13-20.

Madden, N. A., & Slavin, R. E. (1983). Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. *Review of Educational Research, 53,* 519-569.

Malone, Y. (2002). Social cognitive theory and choice theory: a compatibility analysis. *International Journal of Reality Therapy, 22* (1), 10-13.

Mastropieri, M.A., & Scruggs, T.A. (2016). *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler.* Ankara: Nobel.

McDougall, J., DeWit, D., King, G., Miller, L.T. & Killip, S. (2004). High school aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education, 51,* 287-313.

Millî Eğitim Bakanlığı (2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/66.html. sayfasından erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm sayfasından erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı*. http//mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/15/967807/dosyalar/2013_03/15105002_ozelegitimelkitabi.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf yayimlandi/icerik/1089 adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara. MEB.

Moreno, J. L. (1934). *A new approach to the problem of human interrelations.* Washington, DC: Nervous and Mental Disease.

Mutluoğlu, S. & Bulut-Serin, N. (2010). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örneklemi).* International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, Bildiri Kitabı, ss. 858-864.

Nal, A., & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma bütünleştirme etkililiğini arttırmak için politika ve uygulama önerileri projesi. Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu.* Tohum Otizm Vakfı-Eğitim Reformu Girişimi.

Nummenmaa, L., Hirvonen, J., Parkkola, R., & Hietanen, J. K. (2008). Is emotional contagion special? An fMRI study on neural systems for affective and cognitive empathy. *NeuroImage, 43,* 571–580.

O'Shea, D. J. (1999). Making uninvited inclusion work. Preventing School Failure, 43, 179-192.

Odluyurt, S., Değirmenci, H. D., Adalıoğlu, İ., Kapan, A. (2015). Otizmli çocuklara doğrudan ve video modelle birlikte sunulan pecs uygulamasının etkilerinin karşılaştırılması. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2).

Okvuran, A. (1993) *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğitim düzeylerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Oliver, M., & Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion.* London: Longman.

Orel, A., Zerey, Z. & Töret, G. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (1), 23-33.

Orhan, M. (2010). *Okulöncesi kaynaştırma öğrencileriyle Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal beceri ve problem davranışlarının düzeyi ile öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Otfinowski, G. A. (2000). *Effects of empathy training on the peer approval of third graders* (Doctoral Dissertation, University of San Francisco, 2000).

Öztürk Özgönenel, S. (2012). Otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıflarda akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin incelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pajares, F. (1996). Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology, 29,* 611 – 621.

Parritz, R. H., & Troy, M. F. (2013). *Disorders of childhood: Development and psychopathology* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Pek, H. S. (2001). Çocuklara bakım veren hem_irelerin empatik becerileri, *Hemşirelik Formu Dergisi*, *4*(5), 37-41.

Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching, 2*, 176-186.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory.

Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures.(Trans A. Rosin).* Viking.

Polman, R., Borkoles, E. & Nicholls, A. R. (2010). Type D personality, stress and symptoms of burnout: The influence of avoidance coping and social support. *British Journal of Health Psychology, 15*, 681-696.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Salmela-Aro, K. (2011). Teacher-working environment fir as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Taching and Teacher Education*, 27, 1101-1110.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Resmî Gazete. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* Yayım Tarihi:31.05.2006. Sayısı: 26184.

Roberts, W., Strayer, J. (1996) Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior *Child Development. 67*, 449- 470.

Rogers, R. (1951). Client-Centered Therapy: its current practices, implications and theory. Boston: Hougton Mifflin Co.

Rogers, R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir (Çev. F. Akkoyun).*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 103-124.

Rosenzweig, J. E. (1998). *I have a new friend in me: The effect of a multicultural/anti-bias curriculum on the development of social cognition in preschoolers.* Yayınlanmamış doktora tezi, University of Arizona, USA.

Sabornie, E. J., Marshall, K. J., & Ellis, E. S. (1990). Restructuring of mainstream sociometry with learning disabled and nonhandicapped students. *Exceptional Children*, *56*(4), 314-323.

Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming. Creating ınclusive classrooms.* New Jersey: Prentice-Hall Education, 3th ed.

Salend, S. J. (2005). *Creating Inclusive Classrooms. Effective and Reflective Practices for All Students.* Pearson Education, 5th ed.

Salend, S. J. (2008). *Creating ınclusive classrooms. Effective and reflective practices.* Upper Saddle River, *NJ:* Pearson Prentice.

Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, *20*(2), 114-126.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12-23.

Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (2012). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shered? *European Journal of Developmental Psychology, 8 (2),* 215-227.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Bolt, S. (2004). *Assessment in special and inclusive education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Santen, S. A., Holt, D. B., Kemp, J. D. & Hemphill, R. R. (2010). Burnout in medical students: Examining and associated factors. *Southern Medical Journal, 103 (8),* 758-763.

Sart, ZH., Ala, H., Yazlık, Ö., & Yılmaz, F.K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. *XIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Schaffner, C.B., & Buswell, B.E. (1992). *Connecting students: A guide to thoughtful friendship facilitation for educators and families.* Colarado Springs, CO: PEAK Parent Center.

Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special eduvation classrooms. *Teaching Exceptional Children Plus, 2(*6) 1- 10.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1992). Reflections on planning for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education, 12*(4), 18-27.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities, 43*(44)72-79.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional children, 63*(1), 59-74

Sebastian, C. L., Fontaine, N. M. G., Bird, G., Blakemore, S., De Brito, S. A., McCrory, E. J. P., &Viding, E. (2012). Neural processing associated with cognitive and affective Theory of Mind in adolescents and adults. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 7,* 53–63.

Selimoğlu, H. (2017). *Akran aracılı öğretim yönteminin normal düzeyde gelişime sahip bireylerin sosyal kabulüne ve özel gereksinimli bireylerin benlik saygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Singer, T., & Lamm, C. (2009). The social neuroscience of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1156,* 81–96.

Spencer, H. (1870). *The principles of psychology.* London: Williams and Norgate.

Stewart, D.W. & Shamdasani, P.N. (1990). Focus Groups: Theory and Practice. Newbury Park, CA: SAGE.

Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness and empathy: relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social Development, 13*(2), 229-254.

Sucuoğlu, B. & Diken, H. İ. (1999). Sınıfında zihin özel gereksinimli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumların karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2*(3), 25-39.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Morpa.

Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(1), 41-57.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B. (2009). Zihinsel engellilerin eğitimi. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 202-236). Ankara, Kök.

Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research, 26,* 199-208.

Şahin (2017). *İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şencan, B. (2009). *Ortaöğretim öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, (2013). *Özürlülük Eğitimi: Toplum özürlülüğü nasıl anlıyor temel araştırması,* http://egitim.beun.edu.tr/cv/eunlu/wp-content/uploads/sites/60/2013/11/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf sayfasından erişilmiştir.

Temel, Z.F. & Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve gelişimi yetişkinliğe ilk adım.* Ankara: Nobel.

Titchener, E. (1909). *Elementary psychology of the thought processes.* New York: Macmillan.

TÜİK(2017)http://www.tuseb.gov.tr/tacese/yuklemeler/istatistik/%C4%B0statistiklerle%20%C3%87ocuk,%202017.pdf sayfasından erişilmiştir.

Türk, N. (2011). *İlköğretim okullarında uygulanan kaynaştırma eğitimi ile ilgili sosyolojik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: Empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Millî Eğitim Dergisi,* 176.

Vandell, D., & Hembree, S. (1994). Social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly, 40*, 461 – 477.

Voltan- Acar, N. (1994) Terapötik iletişim: Kişilerarası ilişkiler. Ankara: Şafak.

Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge MA: MIT Press.

Wang, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be ıncluded in mainstream education provision? a critical analysis. *International Education Studies*, *2*(4), 154-161.

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion: Professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children*, *35*(6), 12-18.

Westervelt, V. D. & McKinney, J. D. (1980). Effects of a film on nonhandicapped children's attitudes toward handicapped children. *Exceptional Children. 46(*4), 294-296.

Wiseman, T. (1996). A concept analysis of empathy. *Journal of Advanced Nursing, 23*,1162-1167.

Yatkın, S., Sevgi, H. M., & Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(Özel Sayı), 167-180.

Yell, M. L. (2012). *The law and special education* (3rd ed.). Upper Saddle River: Merill/Prentice.

Yell, M. L., Rogers, D., & Rogers, E. L. (1998). The legal history of special education: What a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*, *19*(4), 219-228.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin geliştirilmesi, güvenirliliği ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,* 81-87.

Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2), 341-354.

# EKLER

**Ek 1. Kişisel Bilgi Formu**

İlkokul Öğrencilerinin Görüş ve Düşüncelerinin Araştırılması

Sevgili Öğrenciler; bu form, ilkokul öğrencileri hakkında yapılan bir araştırma için hazırlanmıştır. Arka sayfalarda aile ve arkadaşlık yaşamınız ve ilişkileriniz konusunda çeşitli sorular yöneltilmektedir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyunuz ve size uygun olan cevabın solundaki paranteze (X) işareti koyunuz. Sorulara vereceğiniz samimi ve içten cevaplar, benim için ve çalışmanın sonuçları için çok önemlidir. Cevaplarınız gizli kalacak ve kimse ile paylaşılmayacaktır. Zaman ayırdığınız ve katkılarınız için teşekkürler.

1. Okulunuzun adı: _____

2. Sınıfınız: _____

3. Cinsiyetiniz: ( )Kız ( )Erkek

4. Yaşınız: _____

5. Siz dahil kaç kardeşsiniz?: _____

6. Kardeşleriniz arasında siz kaçıncı çocuksunuz? ( )1. ( )2. ( )3. ( )4. Diğer

7. Anneniz hayatta mı? ( )Evet ( )Hayır

8. Babanız Hayatta mı? ( )Evet ( )Hayır

9. Annenizin Çalışma Alanı: _____ ( )Çalışmıyor ( )İşçi ( )Memur

10. Babanızın Çalışma Alanı: _____ ( )Çalışmıyor ( ) Emekli ( )İşçi ( )Memur

11. Annenizin Öğrenim Durumu:

( )İlkokul Mezunu ( )Ortaokul Mezunu ( )Lise Mezunu ( )Üniversite Mezunu

12. Babanızın Öğrenim Durumu:

( )İlkokul Mezunu ( )Ortaokul Mezunu ( )Lise Mezunu ( )Üniversite Mezunu

13. Anne-Babanın Evlilik Durumu: ( )Evli ( )Ayrı ( )Boşanmış

14. Ailenizin Aylık Ortalama Geliri:

( )Çok iyi ( )İyi ( )Orta ( )Ortanın Altı ( )Düşük

15. Ailede engelli birey var mı? ( )Evet ( )Hayır

**Ek 2. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu**

Sizi Gökhan ŞENGÜN tarafından yürütülen "Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Etkileşim Programının Etkililiğinin İncelenmesi" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

- **Araştırmanın Amacı**
  Bu araştırmanın genel amacını, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal kabul eğitim programının etkililiğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranacaktır:
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi Sosyal Kabul Eğitim Programına göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi annenin eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi annenin mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi babanın mesleğine göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Normal gelişim düzeyine sahip ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerini sosyal kabul düzeyi kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

- **Araştırmanın İçeriği**
  Bu araştırmada, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal kabul eğitim programının etkililiği incelenecektir. Bu çalışma, Ankara ili Mamak ilçesinden tesadüfî yöntemle seçilecek kaynaştırma öğrencisi bulunan bir ilkokula devam eden ve Normal gelişim düzeyine sahip öğrencilerin, sınıflarındaki tam zamanlı kaynaştırma kapsamındaki arkadaşlarına bakışlarını, özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerini ve sosyal kabul düzeyini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılacaktır.
  **Araştırmanın Nedeni** □ Bilimsel Araştırma x Tez Çalışması
- **Araştırmanın Öngörülen Süresi**
  18 Ay
- **Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı:**
  **60**

- **Araştırmanın Yapılacağı Yerler**
  Ergenekon İlkokulu Durali Alıç Mh. 973. Sk. No:45 Mamak/ANKARA

**KATILIMCI BEYANI**

Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Kabul Eğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi başlıklı araştırmanın yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

| | |
|---|---|
| Araştırma Yürütücüsünün Adı ve Soyadı | Tarih ve İmza |
| Adres ve Telefon | |

| | |
|---|---|
| Katılımcı Adı ve Soyadı | Tarih ve İmza |
| Adres ve Telefon | |

**Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin :**

| | |
|---|---|
| Veli/Vasinin Adı ve Soyadı | Tarih ve İmza |
| Adres ve Telefon | |

## Ek 3. Gazi Kaynaştırma Ortamı Sosyal Etkileşim Programı Oturum Örneği

### 12. Oturum: Olumlu Davranış Kazandırma

Araştırmacı, öğrencilere öncelikle bir önceki oturumda hangi konunun işlendiği sorar ve öğrencilerle birlikte bir önceki oturumun değerlendirmesini yapar. Sonrasında öğrencilere

bu oturumda “Olumlu Davranış Kazandırma” konusunun işleneceği söyler. Öğrencilere olumlu davranış kazandırma yöntemleri ve bu yöntemlerin nasıl uygulanabileceği konusu açıklar. Sonrasında öğrencilere bu konu başlığıyla ilgili video izlettirir (https://www.youtube.com/watch?v=ak3fToyKZk8).

**Etkinliğin Adı:** Olumlu Davranıyorum

**Etkinliğin Amaçları:**

-Öğrencilerde olumlu davranış gösterme becerisini arttırmak.

-Öğrencilerin mevcut olumlu davranışlarının pekiştirmek.

- Öğrencilerin olumlu davranışlarında kalıcılığı sağlamak.

**Yeterlik Alanı:** Kendini Kabul

**Kazanım:** Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabulü konusunda olumlu davranışlar kazanır.

**Göstergeler:** Olumlu davranışlarında bulunmayı öğrenir.

**Uygulamada kullanılan yöntem/ler:** Oyun, anlatım, soru-cevap.

**Materyal:** Tahta kalemi, kağıt, kalem.

**Süre:** 40 Dakika.

**Uygulama Süreci:**

Araştırmacı öğrencilere olumlu davranış kazanma ile ilgili bir video izlettirir sonrasında öğrencilere bu videodaki olumlu davranış kazanma ile ilgili gözlemlerini sorar. Öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazar. Araştırmacı da bunlara ilave olarak olumlu davranış kazanma ile ilgili açıklamalarda bulunur.

Araştırmacı, öğrencilere “Şimdi sizden olumlu bir davranışınızı düşünmenizi istiyorum. Herkes düşüncesini bir cümle ile ifade edecek. Kuracağınız cümle “Ben…..” şeklinde olacak. Örneğin, “Ben trafik kurallarına uyarım” gibi. Ancak cümlenizin içinde “ama, fakat, keşke” sözcükleri geçmeyecek. Olumsuz bir şey söylenmeyecek. Şimdi herkes söyleyeceği cümleyi düşünsün ve oluştursun. Dikkat edeceğimiz önemli bir nokta; hiç kimse söylenenler hakkında yorum yapmayacak. Herkes birer cümle söyledikten

çalışmamız bitecek". Tüm öğrenciler olumlu cümleler kurduktan sonra araştırmacı, öğrencilerin verdikleri olumlu davranış örneklerini tahtaya yazar. Sonrasında araştırmacı, "Gördüğünüz gibi her birimizin olumlu özellikleri bulunmaktadır. Bunların farkında olup bunları geliştirmek gerekmektedir. Bildiğiniz gibi sınıfınızda kaynaştırma öğrencileri bulunmaktadır. Sizce kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl olumlu davranış kazanabiliriz" diye sorar ve öğrencilerin verdikleri cevaplar tahtaya yazılır. Sonrasında oturumda konuşulan konular kısaca özetlenir. Bugünkü oturumda; olumlu davranış kazanma yöntemleri, olumlu davranış kazanmada örnek olma, olumsuz davranışların azaltılması, ortam hazırlanması, pekiştirme ve ödüllendirmenin etkili olduğu üzerinde durulduğu belirtilir.

**Etkinliğin Değerlendirilmesi:**

Etkinlik sonrasında, araştırmacı, öğrencilere kağıt dağıtarak olumlu davranış edinebilmek için neler yapmaları gerektiğini ve olumlu davranış kazanma ile ilgili yapılan etkinliğin öğrencilerde olumlu davranış kazanma konusundaki düşüncelerini değiştirip değiştirmediğini kağıtlara yazmalarını ister. Kağıtlar toplandıktan sonra araştırmacı, öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları değerlendirir. Araştırmacı, olumlu davranış kazanma etkinliği ile tüm öğrencilerin olumlu özelliklerini bulup bulmadıkları, tüm öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı olumlu davranış kazanma konusunda neler yapmaları gerektiğini söyleyip söylemedikleri ve öğrencilere kazandırılmak istenen amaçların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını kontrol eder. Sonrasında araştırmacı genel bir değerlendirme yaparak; yaşamımızda olumlu davranışların pekiştirilmesi gerektiğini belirtir. Öğrencilerin yaşantılar yoluyla öğrendikleri, birçok özelliği "Model Alma" yoluyla kazandıklarını vurgular. Bunun için kendimize iyi bir model belirleyerek olumsuz davranışları azaltmamız gerektiğini ayrıca ödüllendirme mekanizmasının kullanılmasının da yararlı olacağını ifade eder. Herkesin olumlu özelliklerinin olduğu, önemli olan bu konuda farkındalığın sağlanması ve bu olumlu davranışların pekiştirilmesi gerektiğini vurgulayarak etkinliği sonlandırır.

## Ek 4. İzin Yazıları

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12792561
Konu : Araştırma İzni

14.11.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 09/11/2016 tarihli ve 2883 sayılı yazınız.

Enstitünüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, doktora öğrencisi Gökhan ŞENGÜN'ün **"Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Sosyal Kabul Eğitim Programının Etkinliğinin İncelenmesi"** konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden fce6-844f-338d-bdf6-41e6 kodu ile teyit edilebilir.

Gmail More 14

COMPOSE

Inbox (1,999)

Starred

Important

Something's not right.

We're having trouble connecting to Google. We'll keep trying...

This may be caused by network or proxy issues. Learn more

Sosyal Kabul Ölçeği Kullanım İzni Inbox x

**Gokhan Sengun** <gkhansengun@gmail.com> Apr 26 (6 days ago)
to ali.civelek

Merhaba Sayın Hocam,

İsmim Gökhan ŞENGÜN. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Doktora tez dönemindeyim."Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal kabul eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı tezimde kullanılmak üzere sizin Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğunuz "Sosyal Kabul Ölçeği"ni kullanmam konusunda izin verirseniz sevinirim.

Teşekkürler...

Saygılarımla
Gökhan ŞENGÜN

**ali hikmet civelek** Apr 27 (5 days ago)
to me

Merhaba Gökhan Bey,
Elbette kullanabilirsiniz. Referans gösterme konusunda hassas davranacağınızı düşünüyorum. Ayrıca çalışma sonuçlarını da bana yollarsanız sevinirim. Cevap yazınızı bekliyorum. Daha sonra tutum ölçeği künyesini size yollayacağım. İyi çalışmalar diliyorum. Ali H. Civelek

**From:** Gokhan Sengun [mailto:gkhansengun@gmail.com]
**Sent:** Wednesday, April 26, 2017 11:43 PM
**To:** ali.civelek@emu.edu.tr
**Subject:** Sosyal Kabul Ölçeği Kullanım İzni

Click here to Reply or Forward

Gmail

More

COMPOSE

Inbox (1,998)

Starred

Important

Something's not right.

We're having trouble connecting to Google. We'll keep trying...

This may be caused by network or proxy issues. Learn more

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) Ölçeği Kullanım İzni Inbox x

**Gokhan Sengun** <gkhansengun@gmail.com> Apr 27 (5 days ago)
to iyil

Merhaba Sayın Hocam,

İsmim Gökhan ŞENGÜN. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Doktora tez dönemindeyim."Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal kabul eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı tezimde kullanılmak üzere sizin geliştirmiş olduğunuz "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği(ASDÖ-R)"ni kullanmam konusunda izin verirseniz sevinirim.

Teşekkürler...

Saygılarımla
Gökhan ŞENGÜN

**İbrahim Yıldırım** <ibrahim.yyildirim@gmail.com> Apr 27 (5 days ago)
to me

Sayın Gökhan Şengül,
ASDÖ-R ekte. Başarılar diliyorum.
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

27 Nisan 2017 00:17 tarihinde Gokhan Sengun <gkhansengun@gmail.com> yazdı:

Gmail

More

COMPOSE

Inbox (1,998)

Starred

Important

Something's not right.

We're having trouble connecting to Google. We'll keep trying...

This may be caused by network or proxy issues. Learn more

## Çocuklar İçin Empati Ölçeği Kullanım İzni

Inbox

**Gokhan Sengun** <gkhansengun@gmail.com> Apr 27 (5 days ago)
to agurtunca88

Merhaba Sayın Hocam,

İsmim Gökhan ŞENGÜN. Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Doktora tez dönemindeyim."Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokul 4. Sınıf öğrencilerine uygulanan sosyal kabul eğitim programının etkililiğinin incelenmesi" adlı tezimde kullanılmak üzere sizin Türkçe'ye uyarlamasını yapmış olduğunuz "Çocuklar İçin Empati Ölçeği"ni kullanmam konusunda izin verirseniz sevinirim.

Teşekkürler...

Saygılarımla
Gökhan ŞENGÜN

**Aslı Gürtunca** Apr 27 (5 days ago)
to me

Merhaba,
Çalışmanızda ölçeği kullanabilirsiniz. Hassasiyetiniz için teşekkür ederim.
İyi çalışmalar...

Aslı GÜRTUNCA

26 Nis 2017 23:00 tarihinde Gokhan Sengun <gkhansengun@gmail.com> yazdı:

Click here to Reply or Forward



*GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…*